

Martin Kretschmar

Untersuchung notwendiger struktureller Veränderungen für
die Errichtung lokaler Bildungslandschaften

Masterarbeit

Fachbereich Soziale Arbeit
Roßwein, 2010

Martin Kretschmar

Untersuchung notwendiger struktureller Veränderungen für
die Errichtung lokaler Bildungslandschaften

eingereicht als

Masterarbeit

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fachbereich Soziale Arbeit

Roßwein, 2010

Ersprüfer: Prof. Dr. rer. soc. Armin Wöhrle

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Matthias Pfüller

vorgelegte Arbeit wurde verteidigt am:

Bibliographische Beschreibung:

Kretschmar, Martin:

Untersuchung notwendiger struktureller Veränderungen für die Errichtung lokaler Bildungslandschaften mittels einer Literatur- und Internetrecherche und Erstellung eines Strukturrasters zur Einordnung von Strukturen lokaler Bildungslandschaften.

84 Seiten

Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein, Fachbereich Soziale Arbeit

Masterarbeit 2010

Referat:

Die Masterarbeit befasst sich mit strukturellen Veränderungen für die Errichtung lokaler Bildungslandschaften. Eingangs wird die These aufgestellt, dass lokale Bildungslandschaften veränderte Strukturen brauchen.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf einer Literatur- und Internetrecherche, die einerseits die theoretischen Grundlagen zur Erfassung des Begriffes „Lokale Bildungslandschaften“ und andererseits bestehende oder im Aufbau befindliche lokale Bildungslandschaften liefert.

Aus den Ergebnissen der Recherche wird die Eingangsthese der Arbeit bestätigt und ein Strukturraster entwickelt, mit dem lokale Bildungslandschaften eingeordnet werden können.

Inhaltsverzeichnis

1. Lokale Bildungslandschaften brauchen Strukturen	6
2. Was ist eine lokale Bildungslandschaft?	8
2.1 Vom Bildungsbegriff zur Bildungslandschaft	9
2.2 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaft“	12
2.2.1 Motivation zur Errichtung lokaler Bildungslandschaften	12
2.2.2 Die Kriterien für den Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ nach Bleckmann/Durdel	13
2.2.3 Der „lokale“ Aspekt bei Bildungslandschaften	14
2.2.4 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ nach Mack	15
2.2.5 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ in der „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetages	17
2.2.6 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ nach Sturzen- hecker	19
2.2.7 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ nach Stolz	21
2.2.8 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ nach Luthe	23
2.3 Qualitative Kriterien lokaler Bildungslandschaften	24
2.4 Eingrenzung der zu betrachtenden Bildungsstrukturen	26
2.4.1 Rechtliche Rahmenbedingungen	27
2.4.2 Die Umsetzung in der Praxis	32
2.4.2.1 Schritte zur lokalen Bildungslandschaft nach Luthe	33
2.4.2.2 Möglichkeiten struktureller Änderungen nach Luthe	35
2.4.2.3 Anforderungen an strukturelle Änderungen	36
2.5 Einordnung struktureller Änderungen	40
3. Recherche zu lokalen Bildungslandschaften	42
3.1 Lokale Bildungslandschaften in Deutschland	43
3.1.1 Strukturelle Änderungen bei der Errichtung lokaler Bildungslandschaften anhand von drei Beispielen	45
3.1.2 Die Ergebnisse der Recherche im Überblick	46

3.2 Projekte, die lokale Bildungslandschaften fördern	047
3.3 Bildungslandschaften in Europa	49
3.4 Lokale Bildungslandschaften und ihre Evaluation	51
3.5 Zusammenfassung struktureller Änderungen aus der Recherche.....	55
4. Qualitative Betrachtung von lokalen Bildungslandschaften.....	58
4.1 Kriterien für die Entwicklung eines Strukturrasters für lokale Bildungslandschaften	58
4.2 Entwicklung eines Strukturrasters für lokale Bildungslandschaften	60
4.3 Einordnung der recherchierten lokalen Bildungslandschaften in das Strukturraster	63
5. Notwendige strukturelle Veränderungen für lokale Bildungslandschaften	65
5.1 Notwendige strukturelle Veränderungen und das Strukturraster	65
5.2 Notwendige strukturelle Veränderungen und qualitative Kriterien	66
6. Zusammenfassung und Ausblick.....	68
7. Literaturverzeichnis	70
8. Anlage: Liste der untersuchten lokalen Bildungslandschaften.....	74
Erklärung zur selbständigen Anfertigung der Arbeit.....	84

1. Lokale Bildungslandschaften brauchen Strukturen

Die These der Überschrift zur Einleitung dieser Masterarbeit stellt fest, dass für die Errichtung lokaler Bildungslandschaften entsprechende Strukturen geschaffen werden müssen, die diese tragen. Ist diese These stimmig? Werden strukturelle Veränderungen benötigt, um eine an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientierte bildende Lebenswelt aufzubauen?

Der Autor beschäftigt sich mit diesem Thema seit geraumer Zeit und hat in seiner Studienarbeit im Rahmen des postgradualen Studienganges Sozialmanagement an der Hochschule Mittweida (FH) die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule im Dresdner Norden untersucht. In dieser Arbeit wurden Chancen und Grenzen, teilweise struktureller Art, untersucht und dargestellt. Im Ergebnis musste in der Betrachtung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule im Dresdner Norden festgestellt werden, dass die Inkompatibilität der Institutionen die Möglichkeiten der Zusammenarbeit einschränken.

Um über den lokalen Bereich hinauszuschauen und die Empirie des Autors zu verlassen, soll in der vorliegenden Arbeit nach lokalen Bildungslandschaften deutschland- und europaweit recherchiert, die jeweiligen Konzepte verdeutlicht und vor allem die angestrebten bzw. bereits umgesetzten strukturellen Veränderungen untersucht werden. Dabei ist es notwendig, die zugehörigen Fachbegriffe zu erfassen, wie die Änderung des Bildungsbegriffes und die aktuellen Anforderungen an Bildung, die Eingrenzung des Begriffes „lokale Bildungslandschaft“ sowie Strukturen und Zuständigkeiten, in denen Bildung stattfindet. Die Betrachtung hierzu soll im Überblick erfolgen, um beim Umfang des Themas Bildung nicht jeglichen Rahmen zu sprengen, aber sie muss ausreichend in die Tiefe gehen und die Einbettung der Begriffe im Rahmen des Themas verdeutlichen.

In der Erörterung der Eingangsthese muss bei der Auswertung der Recherche klar werden, welche Unterschiede zwischen bereits bestehenden Bildungslandschaften existieren. Die Strukturen, in denen Bildung vor Ort stattfindet, gilt es zu beleuchten, um die Motivation der handelnden Akteure nachvollziehen zu können, die Veränderungen in diesen Strukturen schaffen. Aus welchen Gründen begeben sich die Beteiligten auf den Weg, Bildungslandschaften zu errich-

ten und welche Bedeutung hat dabei die lokale bzw. die kommunale Ebene? Weiterhin soll herausgefunden werden, ob es qualitative Unterschiede in den Herangehensweisen und Zielen hinsichtlich struktureller Veränderungen bei der Errichtung lokaler Bildungslandschaften gibt. Mit diesem Teilergebnis wird der Versuch unternommen, Bildungslandschaften in qualitative Niveaus einzuordnen, um den Stand des jeweiligen Projekts verorten zu können.

Das Hauptaugenmerk ist auf die Frage gerichtet, ob der Aufbau von Bildungslandschaften tatsächlich strukturelle Änderungen notwendig macht, damit die Eingangsthese beantwortet werden kann. Sind die handelnden Akteure dabei bereit, über ein zeitlich begrenztes Projekt hinaus in den Bildung betreffenden Strukturen nachhaltige Änderungen herbeizuführen oder bleibt es bei Modellversuchen?

Dabei ergibt sich eine weitere Fragestellung, die ebenfalls mit der Nachhaltigkeit verknüpft ist: Gibt es bereits Ergebnisse, die die Auswirkung errichteter Bildungslandschaften auf die Zielgruppen evaluieren? Es soll beleuchtet werden, ob bereits jetzt feststellbar ist, dass lokale Bildungslandschaften Modelle des Erfolgs in der (Lebens-) Bildung der Adressaten sind oder welcher Weg dazu beschritten werden müsste, um eine Einschätzung an dieser Stelle treffen zu können.

Bildungslandschaften sind, zumindest in der Fachwelt derer, die im großen Tätigkeitsfeld Bildung engagiert sind, inzwischen gut bekannt. Ihr Erfolg ist sicher nicht kurzfristig zu beurteilen, da sie im Prozess der Bildung nur mittel- bis langfristig eine Rolle spielen können. Wenn lokale Bildungslandschaften dazu beitragen, die Lebenswelten sich bildender Subjekte ihren Bedürfnissen nach besser zu gestalten, sollten alle Anstrengungen unternommen werden, sie voranzubringen. In diesem Zusammenhang gesehen, hat auch die vorliegende Arbeit das Ziel, einen Beitrag zu leisten, dieses umfangreiche, facettenreiche und doch wichtige Feld für die Adressaten zu bearbeiten, damit gelingende Bildung, die allerorten als außerordentlich wichtig angesehen wird, tatsächlich stattfinden kann.

An dieser Stelle sei der Hinweis angebracht, dass in dieser Arbeit aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form verwendet wird. Dem liegen keinerlei geschlechtsbezogenen Aspekte zugrunde.

2. Was ist eine lokale Bildungslandschaft?

„Die meisten Menschen, von der Kindheit bis ins höhere Alter, lernen lokal. Auch sind es die lokalen und regionalen Behörden, die die Infrastruktur für den Zugang zum lebenslangen Lernen bereitstellen [...]. Es ist daher unerlässlich, dass die Ressourcen der lokalen und regionalen Behörden zur Unterstützung des lebenslangen Lernens mobilisiert werden. Auch die Organisationen und Verbände der Zivilgesellschaft sind lokal am stärksten verwurzelt. Naturgemäß verfügen sie über großes Wissen und große Erfahrung in Bezug auf die Gemeinwesen, denen sie angehören.“ (Memorandum über lebenslanges Lernen, 2002).

Das vorangestellte Zitat aus dem Memorandum über lebenslanges Lernen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften stellt eine Grundlage für die Begriffserklärung zu lokalen Bildungslandschaften dar. Lebenslanges Lernen heißt Bildung. Die Bildungsorte finden die Menschen im lokalen und regionalen Raum und sie stellen eine Landschaft dar, in der die Menschen sich bildend bewegen.

Das Vorgenannte scheint zunächst einfach und klar eine lokale Bildungslandschaft zu beschreiben. Dennoch ist es unerlässlich, eine tiefere definitivische Eingrenzung folgen zu lassen und damit die Grundlage zu schaffen, diesen komplexen Begriff zu erfassen.

Dazu wird in diesem Kapitel zunächst der Begriff Bildung in seiner aktuellen Form beleuchtet. Es muss dabei auf die Veränderungen bzw. die Rückbesinnung auf eine ganzheitliche Betrachtung eingegangen werden. Erst von dieser Grundlage aus kann der Begriff „Bildungslandschaft“ genauer unter die Lupe genommen werden. Von Interesse ist, ob er sich auf eine Definition eingrenzen lässt oder ob es vielfältige Betrachtungsweisen gibt, die nebeneinander gleichermaßen eine Existenzberechtigung haben.

Unerlässlich für das Thema dieser Arbeit ist eine Betrachtung der Strukturen, in denen Bildung stattfindet, die Bildung ermöglicht und die eine funktionierende Bildung braucht, da nur so die Veränderungen in diesen Strukturen im Zuge der Entstehung von Bildungslandschaften wahrgenommen werden können.

2.1 Vom Bildungsbegriff zur Bildungslandschaft

Ein afrikanisches Sprichwort lautet: „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ Dieses inzwischen viel bemühte Zitat drückt aus, dass ein modernes Bildungsverständnis kein rein institutionelles ist, sondern die Lebenswelten derjenigen, die sich bilden, betrachtet.

Der Bildungsbegriff veränderte sich immer wieder, seit er in Europa nach dem Dreißigjährigen Krieg zunehmend Bedeutung erfuhr und wurde in unterschiedliche Richtungen weiterentwickelt. Neben dem ganzheitlichen Bildungsansatz existieren Diskussionen über den Zusammenhang zwischen Wissen, Lernen und Bildung. Es gibt diverse Ausformungen des Begriffes wie er beispielsweise in der Reformpädagogik oder Antipädagogik angesehen wird. Bezogen auf die Bildung in der Schule wurde der Begriff oftmals nur auf das schulische Lernen für den Abschluss und auf die Ausbildung reduziert. Die historischen und immer noch in der Diskussion befindlichen Deutungen des Begriffes Bildung seien aber hier nicht Gegenstand der Betrachtung. Vielmehr steht in dieser Arbeit der Bildungsbegriff vornan, der zum Thema Bildungslandschaft führt.

Bereits Pestalozzi merkte schon vor 200 Jahren an: „Dass eben nicht nur die absichtsvolle Erziehung, z.B. in der Schule, bildet, sondern dass auch das Leben, das Menschen, insbesondere Kinder führen müssen, bildet – oder eben missbildet.“ Burkhard Müller stellt dieses Zitat seinen Betrachtungen zur Bildungsrelevanz von Jugendarbeit voran und antwortet mit Thesen für gelingende Bildung, die auf die Unterstützung informeller Bildungsprozesse, auf die Pädagogik des Antwortens und auf Selbstentwicklungsprozesse abzielen (vgl. Müller, 2006, S. 295-302).

Es zeichnet sich damit ein Bildungsbegriff ab, der alle Orte im Leben von Kindern und Jugendlichen mit Bildung verknüpft. Dabei spielen nicht nur die formellen Orte eine Rolle - Schule sei hier als die klarste Besetzung eines formellen Bildungsortes genannt, zumal vor dem Hintergrund der geltenden Schulpflicht in Deutschland - sondern alle Orte, die sich im sozialen und kulturellen Umfeld von Kindern und Jugendlichen befinden und an denen ebenfalls Bildungsprozesse stattfinden. Bildungsprozesse, die den Selbstentwicklungspro-

zess der Individuen im Fokus haben, so wie es das Bundesjugendkuratorium klar beschreibt, in dem es zum Begriff der Bildung formuliert: „Bildung heißt: ‚Sich bilden‘. Bildung ist stets ein Prozess des sich bildenden Subjekts, zielt immer auf Selbstbildung ab.“ (Münchmeier, Otto, u.a. 2002, S. 4).

Benedikt Sturzenhecker geht in der Betrachtung von Bildungswelten noch einen Schritt weiter, in dem er in der Auseinandersetzung neben den bekannten formellen, nicht nur die nicht-formellen und informellen, sondern sogar die informell-illegalen Orte der Bildung zuschlägt. In seinem Vortrag „Bildungslandschaften wahrnehmen und analysieren“ (Sturzenhecker, 2009) untersucht er, an welchen Orten Bildung stattfindet und ordnet diese zu. Dabei geht er von dem Bildungsbegriff des selbsttätigen, sich selbst bildenden Subjekts aus.

Seine Zuordnung umfasst 4 Bereiche:

- formelle Bildung: Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem; Pflicht, Leistungszertifikate
- nicht-formelle Bildung: organisiert, aber freiwillig; Angebotscharakter, z.B. Jugendhaus, Musikschule, Schwimmverein
- informelle Bildung: ungeplante Bildungsprozesse, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben
- informell-illegale Bildung: Bildungsprozesse im illegalem Bereich, z.B. Raubkopieren, Kiffen

(vgl. Sturzenhecker, 2009)

Der von ihm benutzte Bildungsbegriff lässt also das Bild der Schule als alleinige Bildungsstätte weit hinter sich. Es setzt auf die selbstbestimmte und verantwortete Entwicklung des Einzelnen in mündiger Teilnahme an der demokratischen Gesellschaft. Damit entstehen „Bildungswelten als Orte und Gelegenheiten, soziale Zusammenhänge, Inhalte, Aneignungsweisen, die für die Selbstbildung des Subjekts aus seiner Sicht Bedeutung haben“ (Sturzenhecker, 2007, S. 19). Sturzenhecker sieht Bildung als „Entfaltungsprozess des Subjektes in Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anregungen und die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen.“ (Sturzenhecker, 2007, ebd.).

Es ergibt sich also die Frage, wo sich Kinder und Jugendliche, mit wem, worin und wie bilden können. Bei dieser Herangehensweise an den Bildungsbegriff ist der Schritt zur Bildungslandschaft kurz. Denn die Frage nach den Orten, an

denen Bildung stattfindet, führt unwillkürlich zu den oben benannten Bereichen: Bildung findet in formellen, nicht-formellen, informellen und informell-illegalen Szenerien eines Menschen statt. Somit hat jeder Mensch seine Bildungslandschaft. Es ist sogar möglich, an dieser Stelle einen Blick in das eigene Leben zu lenken und dabei festzustellen, an welchen Orten, Stellen, Gegebenheiten und in welchem Umfang jeder seine eigenen persönlichen Kompetenzen erworben hat.

Allerdings reicht es kaum aus, diese Feststellungen zu treffen und das Ergebnis bereits Bildungslandschaft zu nennen. Dieser Unterschied wird im nächsten Abschnitt genauer betrachtet.

An dieser Stelle sei noch einmal angemerkt, dass Bildung nicht nur wie oben beschrieben verstanden wird. Oft ist mehr „Aus“-Bildung gemeint, also das Erlangen bestimmter Qualifikationen und Abschlüsse. Diese Auseinandersetzung ist nicht neu (vgl. Pestalozzi-Zitat, Abschnitt 2.1), zumal mit der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland oft eine Reduktion der Bildungsziele schulische Abschlüsse stattfindet.

Aber Bildung, und so sehen es heute viele honorige Wissenschaftler, soll den gesamten Menschen mit seinem Bestreben, sich selbst zu bilden, im Blick haben. Dass diese Sicht immer wieder forciert wurde, zeigen zwei folgende Zitate, die zeitlich über 200 Jahre auseinander liegen und doch letztlich sinngemäß gleichen Inhalts sind:

1. Johann Gottfried von Herder: „Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden! Von dem, was wir als Menschen wissen und als Jünglinge gelernt haben, kommt unsere schönste Bildung und Brauchbarkeit für uns selbst her, noch ohne zu ängstliche Rücksicht, was der Staat aus uns machen wolle. Ist das Messer gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden.“
2. Hans Thiersch: „Bildung meint dann den Prozess der Aneignung der Welt und der Ausformung und Entwicklung der Person in dieser Aneignung. [...] Es gibt keine gesellschaftliche Wirklichkeit, in der sich nicht Bildungsprozesse vollziehen.“ (Thiersch, 2002, S. 59)

Die „Sich-Selbst-Bildung“ des Subjekts steht bei beiden Zitierten im Vordergrund, die Bildung als Selbsttätigkeit der Menschen mit dem Ziel der Selbstbestimmung. Die sich bildende Person formt sich selbst auf diesem Weg, ohne

alleiniges Bildungsziel im Sinne einer Ausbildung. Der Prozess des Erkennens der Welt, der gesellschaftlichen Wirklichkeit und die damit einhergehende Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist das Wichtigste.

Der in diesem Abschnitt dargestellte Bildungsbegriff soll tragend sein für die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit, da er, wie oben schon angemerkt, Grundlage für die Betrachtung von Bildungslandschaften ist.

2.2 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaft“

Die ersten Ansätze zur Betrachtung des Begriffes Bildungslandschaft waren nun schon in der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff zu erkennen. Die Sicht auf die Bildung, die sich an die Lebenswelten der sich bildenden Individuen koppelt, ist eine Grundlage, mit der eine Annäherung an die „Bildungslandschaft“ erfolgen kann. Von diesem Bildungsbegriff ausgehend findet Bildung überall statt, erstreckt sich ein Netz von Bildungsorten für das sich bildende Subjekt und somit entsteht eine Landschaft, in der Bildung stattfindet. Das Netz, die Vernetzung der Bildungsorte, zumal der institutionellen, seien sie formell oder informell, stellt einen weiteren Ansatz bei der Eingrenzung von Bildungslandschaften dar.

2.2.1 Motivation zur Errichtung lokaler Bildungslandschaften

Zunächst sei der Blick aber auf die Motivation gerichtet, die hinter den in vielen Kommunen entstehenden lokalen Bildungslandschaften steht, auf die Motivation für viele unterschiedliche Akteure, sich dem Bereich Bildung auf neuen Wegen zu nähern. Um die Rahmenbedingungen für das eigentliche Thema der notwendigen strukturellen Änderungen einordnen zu können, ist es wichtig zu wissen, warum viele Beteiligte Wege suchen, die eine Änderung der bisherigen Bildungsstrukturen hervorrufen sollen.

Nach dem „PISA-Schock“ begann in der Bundesrepublik Deutschland eine intensive Diskussion um verbesserte Bildung, verbesserte Bildungschancen und das Wesen der Bildung. Ein wesentlicher Aspekt verschiedenster Studien war und ist, dass Bildung in Deutschland sehr stark von der sozialen Herkunft abhängt. Auch im aktuellen Bildungsbericht 2010 ist erneut zu lesen, dass sich die bei den PISA-Studien getesteten Kompetenzen insgesamt verbessert ha-

ben, aber dennoch der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg unverändert stark ist und Veränderungen bei der Bildung unerlässlich sind, die die Chancen von Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status stärken (vgl. Bildungsbericht, 2010).

Dem Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ werden nun Wirkungen zugeordnet, die die Bildungsmöglichkeiten für alle sich bildenden Subjekte verbessern und dabei vor allem denjenigen größere Chancen einräumen sollen, die bisher durch ihre Herkunft oft von der Erreichung von Bildungszielen abgekoppelt waren. Dies geschieht im sozialräumlichen Bezug, da die Kompetenzen aller, die Bildungsorte im sozialen Nahraum darstellen, lokal am besten vernetzt werden können und damit effektiv die Möglichkeiten für Bildung verbessern.

2.2.2 Die Kriterien für den Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ nach Bleckmann/Durdel

Es ist eine „Herausforderung der Fachleute in der definierenden Wissenschaft“, wie Peter Bleckmann und Anja Durdel in ihrem Buch „Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen“ in der Einleitung feststellen, den Begriff „Lokale Bildungslandschaft“ zu definieren (Bleckmann, Durdel, 2009, S. 12). Da der Begriff „Bildungslandschaft“ einerseits einem offenem Verständnis unterliegt und andererseits ihm bestimmte Qualitäten zugeordnet werden können, die zu einer eingrenzenden Definition führen, muss an dieser Stelle eine genauere Betrachtung des Begriffes stattfinden.

Auf der Grundlage des im Abschnitt 2.1 dargestellten Bildungsbegriffes, kann auch ohne jedwede strukturierte Kooperation zwischen möglichen Bildungsträgern eine Bildungslandschaft für den „Nutzer“, also das sich bildende Subjekt, entstehen. Bildung findet überall, an jedem Ort statt, der von Menschen frequentiert wird, egal, ob das Schule, Kinder- und Jugendhaus, Sportverein, die Familie oder die Clique ist. Das Subjekt befindet sich in „seiner“ Bildungslandschaft. So könnte diese Sicht genügen, um zu sagen, dass überall Bildung stattfindet.

Peter Bleckmann und Anja Durdel gehen bereits in ihrer Einleitung davon aus, dass der Begriff „Bildungslandschaft“ derzeit eher über die Zuordnung bestimmter Qualitäten zu definieren sei, um so eine „Verwässerung“ zu vermei-

den. Ziel ist „eine klare Definition mit spezifischen Qualitätsmerkmalen“ (Bleckmann, Durdel, 2009, ebd.).

In ihrer Darstellung sehen sie lokale Bildungslandschaften als:

- „langfristige
- professionell gestaltete
- auf gemeinsames planvolles Handeln abzielende
- kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die –
- ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts –
- formale Bildungsorte und informelle Lebenswelten umfassen und
- sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“

(Bleckmann, Durdel, 2009, ebd.)

Diese Definition soll zunächst neben dem „offenen Verständnis“ einen Ausgangspunkt zur Verdichtung geben. Da es keine allseits anerkannte, mit eindeutigen Kriterien unterlegte und damit „feste“ Definition für den Begriff „Bildungslandschaft“ gibt, sollen diese beiden Sichtweisen als Argumentationsgrundlage dienen. Es wird im Folgenden versucht, die Aussagen diverser Autoren, die sich mit dem Thema befassten und befassen, den einzelnen Kriterien, die eine Bildungslandschaft beschreiben, zuzuordnen, um so eine Basis für die weiteren Betrachtungen in dieser Arbeit zu erhalten.

2.2.3 Der „lokale“ Aspekt bei Bildungslandschaften

Zunächst sei das vorangestellte „lokal“ einer Untersuchung unterworfen. Peter Bleckmann und Anja Durdel geben in ihrer Einleitung im schon zitierten Werk selbst den Hinweis, dass „lokal“ und „kommunal“ als identische Begriffe verstanden werden können, „kommunal“ lediglich den stärkeren Bezug zur kommunalpolitischen Komponente als zentrales Kriterium für eine Bildungslandschaft herstellt (Bleckmann, Durdel, 2009, ebd.).

Luthe formuliert den lokalen Bezug aus dem Wechsel der Bildungsphasen der Bürger, die mit den unterschiedlichsten Institutionen in Kontakt treten (Kindertagesstätte, Schule, Berufsausbildung, Erwerbsleben mit Unterbrechungen wie Arbeitslosigkeit und nachfolgendem Wiedereintritt). Diese Institutionen sind zwar durchaus in unterschiedlichen staatlichen Ebenen angesiedelt (Jugendhaus – freier örtlicher Träger der Jugendhilfe, Schule – Land, Bundesagentur

für Arbeit – Bund), für den Bürger findet dennoch (fast) alles im „sozialen Nahraum“ statt und nicht in „zentralstaatlichen Zusammenhängen“ (Luthe, 2009, S. 216). Der Bezug zur lokalen Ebene ergibt sich demnach aus der Lebenswelt der Bürger, die ihre Bildungsorte im unmittelbaren Sozialraum finden. In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf das Memorandum über lebenslanges Lernen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften zu Beginn des 2. Kapitels verwiesen.

2.2.4 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ nach Mack

Wolfgang Mack bezieht sich mit seinem Beitrag im Buch „Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen“ auf eine „sozialräumliche Perspektive“ für den Begriff „Lokale Bildungslandschaft“ (Mack, 2009, S. 62 ff.). Da er ebenfalls anmerkt, dass keine Definition für den Begriff existiert, nähert er sich diesem aus der Perspektive des Sozialraumes. Dabei stellt er für die Notwendigkeit der Errichtung „Lokaler Bildungslandschaften“ fest, dass

1. vielfältige Bildungsorte und deren produktives Wechselspiel Zugangsbarrieren senken und Benachteiligungen entgegenwirken,
2. lokale Bildungslandschaften der zunehmenden Tendenz zur Regionalisierung sozialer Verhältnisse entsprechen und
3. die Bedeutung der kommunalen Verwaltung und Politik in diesem Zusammenhang wächst und eine kommunale Steuerung und Gestaltung von Bildung zunehmend notwendig wird (Mack, 2009, ebd.).

Der sozialräumliche Bezug ist bei der Beschreibung der „lokalen Bildungslandschaft“ aus dieser Sicht ein wesentliches Kriterium. Sicher sind die Begriffe „sozialräumlich“, „lokal“ und „kommunal“ nicht identisch. Sie meinen aber im Zusammenhang mit Bildungslandschaft das Gleiche. Die Bildungslandschaft bezieht sich inhaltlich auf einen lokalen Raum, der als Sozialraum beschrieben werden kann und meint gleichzeitig die Zuständigkeit der Gebietskörperschaft, also der Kommune. Auch und gerade weil der Kommune, wie Mack ausführt, zunehmend Steuerungsfunktionen in diesem Bereich zukommen, besteht die Notwendigkeit des Ausbaus der Gestaltungsspielräume für die Steuerung der Bildung im kommunalen Handeln.

Für die weitere Untersuchung ist dieser Fakt von immenser Bedeutung, handelt es sich doch bei den zu betrachtenden Strukturen um kommunale (lokale). Der Fokus liegt also auf den lokalen Gebietskörperschaften und weniger bei Bund und Ländern.

Mack spricht von der Notwendigkeit einer „neu ausgerichteten kommunalen Bildungspolitik“, der allerdings „viele organisatorische und rechtliche Hürden“ entgegenstehen. Er sieht dennoch ausreichend Spielräume für Veränderungen auf kommunaler Ebene, die dem Ziel einer abgestimmten, politisch gewollten Ausrichtung auf eine lokale Bildungslandschaft dienen. Konkret nennt er die Zusammenführung bisheriger Schulverwaltungsämter und Jugendämter in neue Fachbereiche. Hier ist ein erster Hinweis zu sehen, der beschreibt, dass strukturelle Änderungen notwendig sind, um Bildungslandschaften errichten zu können.

Weitere Kriterien werden bei Mack beleuchtet:

So kann das produktive Wechselspiel dem Kriterium „gemeinsames planvolles Handeln“ zugeordnet werden, da nur durch abgestimmtes, planvolles Handeln der kommunalen Entscheidungsträger eine sinnvolle Abstimmung zwischen den Bildungsorten erreicht werden kann. Auch hier wird die kommunale Steuerungsfunktion hervorgehoben. Die Perspektive des lernenden Subjekts hebt Mack ebenfalls hervor. Er sieht zur Zielerreichung öffentliche Planungs- und Entscheidungsprozesse und partizipative Verfahren in allen Handlungsbereichen als unverzichtbares Merkmal von lokalen Bildungslandschaften (Mack, 2009, S. 63).

Die wesentlichen qualitativen Kriterien, die Peter Bleckmann und Anja Durdel in der Einleitung ihres Werkes den lokalen Bildungslandschaften zuordnen, sind also ebenfalls von Mack beschrieben. Nun verwundert dies sicher auch deshalb nicht, weil es sich um eine Veröffentlichung handelt und Peter Bleckmann und Anja Durdel sich auf die Autoren in ihrem Werk beziehen. Also gilt es, außerhalb des bisher zitierten Werkes weitere Betrachtungen zu qualitativen Kriterien zum Thema lokale Bildungslandschaften zu finden und auch hierbei ein besonderes Augenmerk auf die Beschreibungen der notwendigen Strukturen zu lenken.

2.2.5 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ in der „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetages

Der Deutsche Städtetag hat sich in der „Aachener Erklärung“ anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22. und 23. November 2007 zum Thema Bildung und Bildungslandschaft geäußert (Deutscher Städtetag, 2007):

Das im Kapitel 2.1 dargestellte Bildungsverständnis findet auch in der Aachener Erklärung seinen Niederschlag. „Bildung ist mehr als Schule.“, wird ausgeführt, weil „kognitives, soziales und emotionales Lernen“ miteinander verbunden werden müssen. Dies entspricht dem Bildungsbegriff, der als Grundlage für den Aufbau lokaler Bildungslandschaften steht: Die ganzheitliche Bildung steht im Vordergrund.

Interessant erscheint an dieser Stelle besonders, dass die geforderte Bildung in verbindlichen Vernetzungsstrukturen geschehen soll. Die nun schon mehrfach betrachtete Vernetzung zwischen Bildungsorten erscheint klar. Wichtig ist, dass diese laut Deutschem Städtetag verbindlich zu geschehen hat. An dieser Stelle wird ein Ansatz hervorgehoben, der die Strukturen für lokale Bildungslandschaften einerseits betrifft, andererseits in seiner Verbindlichkeit strukturell über die bloße Vernetzung heraushebt. Obligatorische Strukturen sollen dafür sorgen, dass ein Prozess in Gang kommt, der auf Langfristigkeit angelegt ist und der die bisherigen Strukturen aufnimmt, verändert und im Sinne des Bildungsziels reformieren kann. Dies ist zwar zunächst eine weitgehende Schlussfolgerung aus den knappen Worten der Erklärung, aber nur so können die folgenden Äußerungen in ihrer Konsequenz verstanden werden:

- „Individuelle Potentiale des Individuums und deren Förderung in der Lebensperspektive sind Ausgangspunkt für die Organisation von Bildungs- und Lernprozessen. Kein Kind, kein Jugendlicher darf verloren gehen.
- Die für Bildung zuständigen Akteure arbeiten auf der Basis verbindlicher Strukturen zusammen: Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Kultur, Sport, Wirtschaft, etc.
- Eltern bzw. Familien werden als zentrale Bildungspartner einbezogen.

- Übergänge werden nach dem Prinzip ‚Anschlüsse statt Ausschlüsse‘ ermöglicht und gestaltet.
- Die kulturelle Bildung wird als wichtiger Teil ganzheitlicher Bildung einbezogen.“ (Deutscher Städtetag, 2007)

Diese als „Hauptmerkmale einer kommunalen Bildungslandschaft“ bezeichneten Punkte werden nicht nur genannt, sondern sind die Grundlage dafür, dass die kommunale Bildungslandschaft als „Leitbild des Engagements der Städte“ fungieren soll.

Neben der wiederholten Verbindlichkeit, in diesem Textteil werden sogar Strukturen formuliert, wird die Sichtweise ausgehend vom lernenden Subjekt betont. Es werden Bildungsorte bzw. deren Akteure bezeichnet, die formelle und informelle Orte bzw. Lebenswelten enthalten. Die „Basis verbindlicher Strukturen“ entsteht nur, wenn die Akteure dies (kommunalpolitisch) wollen und die Vernetzung gemeinsam und planvoll gestalten.

Dem Bezug zum lokalen Raum wird in der Aachener Erklärung besonderes Augenmerk gewidmet, denn Städte

- sollen Bildung als zentrales Feld der Daseinsvorsorge stärker erkennen,
- haben eine zentrale Rolle bei der Steuerung und Moderation der zielorientierten Zusammenarbeit,
- sind aufgefordert, gemeinsam mit den Ländern ein umfassendes Bildungsmonitoring als Grundlage für regionale Steuerung und Qualitätssicherung zu entwickeln,
- fordern von den Ländern, die kommunalen Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern
- und sie stellen die Forderung an die Länder, die notwendigen finanziellen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen (Deutscher Städtetag, 2007).

Sicher ist es logisch, dass der Deutsche Städtetag für seine Kommunen entsprechende Handlungsspielräume fordert. Aber die Forderungen und Vorhaben stehen im Einklang mit der Sicht auf lokale Zusammenhänge im Bezug auf Bildung mit der höheren Wertigkeit der sozialräumlichen und damit kommunalen Steuerung. Der Blick richtet sich auf die Veränderung lokaler Strukturen, um

dem Thema Bildung gerecht zu werden. Dabei können und sollen die bestehenden Möglichkeiten genutzt, aber auch mehr Verantwortung an die Kommunen übertragen werden.

Ein wichtiger Bestandteil ist mit dem Bildungsmonitoring erwähnt worden. Planvolles, abgestimmtes Handeln zwischen den Akteuren wird nur auf der Basis eines einheitlichen und auch hier wieder abgestimmten Informationsstandes entstehen.

Bildungsmonitoring definiert sich nach Norbert Maritzen als systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld (vgl. Maritzen, 2006). Damit wird nicht nur das planvolle und abgestimmte Handeln deutlich, sondern im Bildungsmonitoring findet sich der Aspekt der Langfristigkeit wieder. Im Ergebnis sieht also der Deutsche Städtetag in seiner Aachener Erklärung die gleichen Kriterien für kommunale Bildungslandschaften wie sie bei Peter Bleckmann und Anja Durdel dargestellt sind.

2.2.6 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ nach Sturzenhecker

Benedikt Sturzenhecker hat ebenfalls eine Vielzahl von Veröffentlichungen zu diesem Thema herausgebracht und in Vorträgen vielerorts verdichtet. Bereits in der Auseinandersetzung zum Bildungsbegriff wurde er in dieser Arbeit zitiert, so dass der Begriff des sich bildenden Subjekts für ihn als Grundlage der Betrachtungen zu lokalen Bildungslandschaften dient. Sturzenhecker befasste sich intensiv mit Bildungsorten, die er in formelle, nicht formelle, informelle und informell-illegale einteilte (siehe Abschnitt 2.1).

Nun bezeichnet er „Bildungslandschaft“ als „objektivierende (Re-) Konstruktion eines sozialräumlichen Zusammenhangs, einer Struktur von Bildungsorten im Blick auf bestimmte Kriterien“. Die sozialräumliche Komponente wird von ihm also hervorgehoben und er knüpft ebenfalls bestimmte Kriterien an den Begriff, an dem sich die Struktur der Bildungsorte orientieren soll (vgl. Sturzenhecker, 2009).

Er stellt weiterführend Fragen nach

- den Bildungsorten und Bildungsgelegenheiten für verschiedene Menschen und Gruppen in einem bestimmten sozialen und geografischen Raum
- der Beschaffenheit
- der Vernetzung
- der Zugänglichkeit
- den Strukturen
- den Inhalten
- den Arbeitsweisen
- den Qualitäten
- und den Ergebnissen dieser Bildungsorte und Gelegenheiten (Sturzenhecker, 2009, ebd.).

Die Fragen unterstützen ebenfalls die bereits genannten Kriterien für lokale Bildungslandschaften, denn sie helfen, die einzelnen Kriterien zu untermauern. Bei der Analyse von lokalen Bildungslandschaften fragt Sturzenhecker sehr genau nach Details der formellen und informellen Bildungsorte, um so realistische und vor allem auf die Nutzer abgestimmte Bildungsgelegenheiten zu erhalten.

Ein wesentlicher Aspekt in den Betrachtungen Sturzenheckers ist die demokratische Beteiligung. „Demokratie und Bildungskonzept setzen also auf die Mündigkeitspotentiale des Subjekts. Sie gehen von selbsttätiger Aneignung aus, die auf die Entfaltung von Selbstbestimmung im Rahmen demokratischer Mitverantwortung / Mitgestaltung zielt“ (Sturzenhecker, 2009, ebd.). Damit setzt er ein deutliches Achtungszeichen auf den Aspekt, dass lokale Bildungslandschaften aus der Perspektive des lernenden Subjekts gestaltet werden.

„Bildungswelten sind heterogen, nicht beherrschbar und nicht umfassend erfassbar.“, führt Sturzenhecker weiter aus (Sturzenhecker, 2009, ebd.). Er warnt dabei vor der kompletten Erfassung von Bildungswelten der lernenden Subjekte, weil sie immer auch Privatheit darstellen, welche Respekt verdienen. Die absolute Kontrolle über die Bildungswelt eines Subjekts wird wegen der Vielzahl der informellen Bildungsorte nicht erreicht.

Obwohl diese Argumente im Gesamtzusammenhang bei der Betrachtung von lokalen Bildungslandschaften zweifelsohne von großer Bedeutung sind, gilt es im Sinne des Themas dieser Arbeit nun, das Augenmerk wieder auf Aussa-

gen zu den Strukturen zu lenken. Dabei spielen die formellen und nicht-formellen Bildungsorte eine größere Rolle als informelle und illegal-informelle, weil dahinter die meisten zu betrachtenden Strukturen stehen.

2.2.7 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ nach Stolz

Weitere Aussagen zu Dimensionen lokaler Bildungslandschaften können bei Heinz-Jürgen Stolz gefunden werden. Er sieht die

- „Integrierte kommunale Fachplanung
- Konstitution öffentlich verantworteter, partizipativ orientierter Bildungsnetzwerke
- Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen als Gelegenheitsstrukturen informellen Lernens
- Gemeinsame Fortbildung von Lehr- und Fachkräften: Gestaltung von Fortbildungen in „Tandems“ (Stolz, 2006, S. 114 ff.)

als wesentliche Faktoren für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften.

Dabei stehen die Aussagen zu einer integrierten kommunalen Fachplanung in engem Zusammenhang mit strukturellen Veränderungen. Eine gemeinsame Planung von Schulentwicklung, Jugendhilfe, ja sogar bezogen auf den Sozialraum Sozialraumplanung fordert eine Steuerung, die einen klaren Einfluss auf die kommunale politische Ausrichtung in diesen Bereichen hat. Stolz nennt mit der Konstitution von Bildungsnetzwerken den kommunalpolitischen Willen in „öffentlicher Verantwortung“ als Voraussetzung für die Entstehung von Bildungsnetzwerken. Dabei können „lokale Bildungsbüros, Servicestellen Jugendhilfe-Schule, Steuergruppen etc.“ einen Beitrag leisten. Sein Bezug zur lokalen (kommunalen) Ebene und die Erweiterung der kommunalen Verantwortung treten damit ebenfalls deutlich hervor (Stolz, 2006, ebd.).

Auch sein Blick leitet sich von der Perspektive des lernenden Subjekts her, wenn er als Ziele „Angebotsdiversifizierung, soziale Durchmischung“, „Senkung von Zugangsschwellen“ u.a. nennt. Die „anregenden Lern- und Lebensumgebungen“ werden nach Stolz stark partizipativ errichtet (Stolz, 2006, ebd.).

Das Kriterium der professionellen Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften wird von Stolz explizit hervorgehoben: die gemeinsame Fortbildung in Tandems von Partnern, die auch im Alltag miteinander zusammenarbeiten (z.B.

Schule und Jugendhilfe). Hier sieht er weiterführend Abstimmungsbedarf zwischen den Fachverwaltungen und Weiterbildungseinrichtungen, um den „Tandem“-Fortbildungen anerkannte Abschlüsse folgen zu lassen (Stolz, 2006, ebd.).

Stolz beschäftigt sich seit einigen Jahren mit der Entwicklung von lokalen Bildungslandschaften. Bei der Bewertung qualitativer Kriterien ist sicher schwierig, dass bisher nur wenige empirische Belege existieren, die den Nachweis für die Richtigkeit oder Nichtigkeit bestimmter Annahmen erbringen. Eine Auswertung der ersten wenigen „empirisch bereits rekonstruierbaren Gelingens- und Misslingensbedingungen“ beschreibt Hans-Jürgen Stolz in seinem Beitrag „Die Perspektive der dezentrierten Ganztagsbildung“ im Werk „Lokale Bildungslandschaften“ von Peter Bleckmann und Anja Durdel (Stolz, 2009, S. 112). Er bezieht sich dabei auf zwei Forschungsprojekte des Deutschen Jugendinstituts, die ihm erste Ergebnisse und Ansätze liefern, bisherigen Annahmen untermauern und die aufzeigen, an welchen Punkten sich der Erfolg beim Aufbau lokaler Bildungslandschaften entscheidet. Aus seiner Sicht gehören zu den Gelingensbedingungen:

- politischer und institutioneller Konsens
- strukturelle Änderungen in den Verwaltungsbereichen Schule und Jugendhilfe mit gemeinsamer Fachplanung
- Partizipation der Zivilgesellschaft, der Kinder, der Jugendlichen und deren Familien an der lokalen Fachplanung
- Bildungsmonitoring mit „fachlich adäquatem Indikatorensystem“
- veränderte Unterrichtsstrukturen hin zur echten Ganztagschule und deren Evaluation
- gemeinsame Weiterbildung aller Beteiligten in der Praxis (vgl. Stolz, 2009, S. 112 ff.).

Im Wesentlichen bestätigt er damit die Orientierung an den Kriterien, die in dieser Arbeit als Grundlage der Untersuchung vorangestellt wurden. Dabei erfahren vor allem die Punkte kommunalpolitischer Wille, die Perspektive des lernenden Subjekts (Partizipation), die professionelle Gestaltung (Bildungsmonitoring) und gemeinsames und planvolles Handeln (gemeinsame Fachplanung) eine besondere Beachtung. Bei der Gestaltung der Netzwerke zum Thema Bil-

derung geht er von strukturellen Änderungen aus, ohne die ein Gelingen des Aufbaus einer lokalen Bildungslandschaft seines Erachtens nach nicht möglich ist. Die Langfristigkeit ist ebenfalls erkennbar, da die beschriebenen Faktoren nicht kurz- und mittelfristig sinnvoll und nachhaltig anwendbar sind (hier besonders strukturelle Änderungen, Bildungsmonitoring).

Herausgehoben seien an dieser Stelle noch einmal die strukturellen Veränderungen in den Verwaltungsbereichen Schule und Jugendhilfe. Diese Bereiche sieht Stolz als zentralen Ansatzpunkt lokaler Bildungslandschaften (vgl. Stolz, 2009, S. 112). Die Feststellung, dass strukturelle Veränderungen in den oben genannten Bereichen eine Gelingensbedingung für lokale Bildungslandschaften sind, beantwortet die These aus dem ersten Kapitel dieser Masterarbeit positiv.

2.2.8 Der Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ nach Luthe

Ernst-Wilhelm Luthe befasst sich in seinem Werk „Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen“ mit Handlungsinstrumenten, die dem Aufbau von Bildungslandschaften dienen können. Auch die von ihm genannten 4 Aspekte, die „Reformpotentiale und Erfolgschancen im Hinblick auf das letztendliche Ziel einer Steigerung des lokalen Bildungsniveaus“ (Luthe, 2009, S. 27) zeigen, unterstützen die bisher bearbeiteten Kriterien:

1. Den lokalen Bezug beschreibt Luthe mit der Feststellung, dass Bildung prinzipiell im „sozialen Nahraum der Menschen und [...] nicht nur innerhalb geschlossener Bildungsphasen“ stattfindet (Luthe, 2009, S. 27). Hier betont er gleichzeitig das „lebenslange“ Lernen und erweitert den Blick damit auf ein umfassendes Spektrum an Adressaten für lokale Bildungslandschaften, nicht nur beispielsweise reduziert auf die Altersgruppen Kinder- und Jugendbildung oder Erwachsenenqualifizierung.
2. Er sieht den „Erfolg staatlicher Bildungsinterventionen [...] im Wechselspiel formeller und informeller Rahmenbedingungen“ (Luthe, 2009, S. 28) und setzt damit den Lebensweltbezug.
3. Weiterhin folgt für ihn ein „integriertes Aufgabenverständnis“ bei gleichzeitiger Überwindung „fragmentierter Zuständigkeiten“ zugunsten „dau-

erhafter Formen der Zusammenarbeit“ und bedient damit die Kriterien der Langfristigkeit, des gemeinsamen planvollen Handelns und des kommunalpolitischen Willens (Luthe, 2009, ebd.).

4. Beim vierten Aspekt setzt er sich mit dem Verständnis von kommunaler Bildungslandschaft auseinander. Er ist strikter Gegner der Auffassung, Bildungslandschaften gelängen ohne eine „Mindestanforderung an kommunalpolitischer Verantwortlichkeit und Legitimation“. Luthe bringt diesen Fakt in Verbindung mit „kommunaler Demokratie und Selbstverwaltung“ und setzt damit weit über den bloßen kommunalpolitischen Willen hinaus einen Akzent in Richtung verbindlicher Strukturen für kommunale Bildungslandschaften (Luthe, 2009, ebd.).

Generell ist Luthes Blickrichtung aus dem organisatorisch Machbaren und der Kopplung an Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten mit lokalen Entscheidungsträgern hergeleitet. Diese Ausrichtung, die keinesfalls demokratische Teilhabe oder pädagogische Zielsetzungen außer Acht lässt, sondern lediglich den Blick auf das Funktionieren lokaler Bildungslandschaften in bestehenden und aufzubauenden, organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen lenkt, erscheint bereits an dieser Stelle als Bereicherung der unterschiedlichen Herangehensweisen an das Thema.

2.3 Qualitative Kriterien lokaler Bildungslandschaften

Es gelang in der Annäherung an das Thema „Lokale Bildungslandschaften“ eine Reihe von Kriterien, die von Peter Bleckmann und Anja Durdel aufgestellt und als Ausgangspunkt zur Beschreibung des Begriffes genommen wurden, mit weiteren Beispielen aus der Fachliteratur zu vertiefen. Es entsteht ein Bild für den Begriff „Lokale Bildungslandschaften“, der in der Fachwelt im Wesentlichen mit den gleichen Kriterien untersetzt ist.

Zusammenfassend können die Kriterien für den Begriff lokale Bildungslandschaften wie folgt benannt werden:

1. Lokale Bildungslandschaften sind langfristig angelegt: Die Planung der Bildungsziele, die Zusammenarbeit bzw. Zusammenlegung von Fachämtern, das zugehörige Bildungsmonitoring und weitere notwendige Schritte zur Errichtung lokaler Bildungslandschaften können keine kurz- oder mit-

telfristigen Vorgehensweisen sein. Auch der Einstieg in geförderte Projekte und der Ausstieg nach Beendigung des Projekts oder der Förderung werden keine lokalen Bildungslandschaften zeitigen. Da sich der Erfolg erst über mindestens eine „Bildungsgeneration“ evaluieren lässt, muss das Ziel für alle beteiligten Akteure langfristig ausgelegt sein.

2. Lokale Bildungslandschaften sind professionell gestaltet: Zur professionellen Gestaltung lokaler Bildungslandschaften gehören Fort- und Weiterbildungen aller Beteiligten mit dem Ziel, das Bildungsverständnis, die Methoden und Strukturen der Partner in der lokalen Bildungslandschaft kennenzulernen und daraus gemeinsame Ziele abzuleiten.
3. Lokale Bildungslandschaften zielen auf gemeinsames planvolles Handeln ab: Begleitendes Bildungsmonitoring, um auf eine gemeinsame Datenbasis zurückgreifen zu können und beständige Evaluation für den Zielabgleich gehören als fester Bestandteil zum Aufbau lokaler Bildungslandschaften.
4. Lokale Bildungslandschaften sind kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung: Eine grundlegende Voraussetzung für lokale Bildungslandschaften ist der gemeinsame (politische) Wille zur Zusammenarbeit. Nicht nur die Praktiker in den einzelnen Institutionen, sondern auch die kommunalen politischen Akteure und die kommunale Verwaltung müssen den Prozess der Netzwerkgestaltung für eine lokale Bildungslandschaft wollen und befördern. Darüber hinaus bedarf es einer abgestimmten Vorgehensweise mit den übergeordneten Verwaltungsstrukturen auf Landesebene.
5. Lokale Bildungslandschaften gehen von der Perspektive des lernenden Subjekts aus: Dieses Kriterium hat zwei Seiten. Es setzt zum einen ein gemeinsames Verständnis zum Begriff Bildung voraus, verlangt zum anderen die Teilhabe derer, für die lokale Bildungslandschaften errichtet werden sollen.
6. Lokale Bildungslandschaften umfassen formale Bildungsorte und informelle Lebenswelten: Ausgehend vom gemeinsamen Bildungsbegriff eröffnet sich in den Lebens- und Lernwelten der sich bildenden Subjekte eine Landschaft formeller und informeller Bildungsorte. Diese gilt es mög-

lichst umfassend in eine lokale Bildungslandschaft zu integrieren, allerdings ohne die notwendigen Freiräume einer jeden Person in ihrer Lebenswelt einzuschränken und zu dominieren.

7. Lokale Bildungslandschaften beziehen sich auf einen definierten lokalen Raum: Das „lokal“ vor Bildungslandschaft stellt den Sozialraumbezug bzw. den kommunalen Bezug her, der auf der einen Seite die durch die Kompetenz vor Ort gekennzeichnete Struktur enthält und auf der anderen Seite eine dem Lebensweltbezug entsprechende Größe einer Bildungslandschaft darstellt und somit einen sinnvollen und überschaubaren Raum für eine Bildungslandschaft konstruiert (vgl. Bleckmann, Durdel, 2009).

Die vorgenannten 7 Punkte zum Begriff „Lokale Bildungslandschaften“ werden in den weiteren Betrachtungen dieser Arbeit als qualitativ untersetzte Eingrenzung der Begrifflichkeit grundlegend sein.

Dennoch sei auch an dieser Stelle noch einmal angemerkt, dass die Kriterien keine eindeutige, umfassend anerkannte Definition lokaler Bildungslandschaften darstellen. Es handelt sich um eine dem derzeitigen Erkenntnis- und Fachstand entsprechende Eingrenzung und mit qualitativen Kriterien untersetzte Begriffsbestimmung. Die ganze Bandbreite der Beschreibung des Begriffes „Lokale Bildungslandschaften“, auch der völlig offene Ansatz der vorhandenen Bildungsorte eines lernenden Subjekts ohne jegliche Vernetzung muss mitgenommen werden, da sie in der Praxisbetrachtung weiterhin eine Rolle spielen kann.

2.4 Eingrenzung der zu betrachtenden Bildungsstrukturen

Wenn von Strukturen und deren Veränderung gesprochen und gleichzeitig der einer lokalen Bildungslandschaft immanente Bildungsbegriff des Lebensweltbezuges einbezogen wird, ist es notwendig, Abgrenzungen der zu betrachtenden Bildungsorte vorzunehmen. Auch Familie, Freundeskreise oder die Jugendclique stellen Bildungsorte dar (vgl. Sturzenhecker, 2009). An diesen Orten finden sich keine oder wenige staatliche (Bildungs-) Strukturen, die durch eine Veränderung diese Bildungsorte beeinflussen können. Sicher soll durch lokale Bildungslandschaften auch Einfluss auf informelle und informell-illegale Bil-

dungsorte genommen werden. Dieser Teil der Bildungswelt braucht Akzeptanz, beispielsweise damit im Sinne der Partizipation Kompetenzen dieser Bildungsorte in eine lokale Bildungslandschaft eingeordnet werden können oder dass auf informell-illegale Prozesse im positiven Sinne eingewirkt wird. Eine vollständige Integration in die lokale Bildungslandschaft ist weder möglich noch anstrebenswert, da Bildungswelten nicht vollständig erfassbar sind und ein staatliches Eingreifen in private Bereiche, in denen auch Bildung stattfindet, das Recht auf Schutz und private Sphäre an diesen Orten verletzen kann (vgl. Sturzenhecker, 2009).

Daher liegt der Schwerpunkt der Betrachtungen auf den Orten formeller und nicht-formeller Bildung. Die Strukturen, in denen an diesen Bildungsorten Bildung stattfindet, gilt es nun näher zu beleuchten. Dabei wird Wert auf die derzeit geltenden gesetzlichen Grundlagen und Verordnungen, aber gerade auch auf die darin enthaltenen Spielräume für strukturelle Änderungen, die die Installation lokaler Bildungslandschaften möglich machen, gelegt.

2.4.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

Um die Strukturen, die Bildung ermöglichen, aufzuspüren, werden die Ausführungen mit einer Betrachtung der rechtlichen Rahmenbedingungen fortgesetzt. Dabei muss beachtet werden, auf welchen Ebenen welche Zuständigkeiten gesetzlich verankert sind. Der Diskurs orientiert sich an Ernst-Wilhelm Luthes Werk „Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen“, weil, wie Luthe selbst ausführt, er ein „Arsenal von Handlungsinstrumenten“ für den Aufbau lokaler Bildungslandschaften zusammengetragen hat. Damit steht eine detaillierte und ausführliche Übersicht über alle rechtlichen Rahmenbedingungen zur Verfügung, die in dieser Kompaktheit vom Autor an keiner weiteren Stelle gefunden wurde. Luthe orientiert sich an allen entsprechenden Veröffentlichungen und aktuellen zur Verfügung stehenden Praxisbeispielen, so dass die Einbeziehung weiterer Literatur und Veröffentlichungen lediglich Doppelungen ergäben.

Das geltende Recht bedeutet für die Errichtung von lokalen Bildungslandschaften einen Handlungsrahmen, aus dessen Kenntnis sich ableitet, welche Möglichkeiten in der Gestaltung (Koordinierung, Planung, Finanzierung) lokaler

Bildungslandschaften machbar sind (vgl. Luthe, 2009, S. 181). Um sich den genauen Verhältnissen zu nähern, müssen die vier Rechtsebenen, die das Recht für alle Bundesbürger bestimmen, in Augenschein genommen werden: Europa, Bund, Land, Kommune. Dabei soll an dieser Stelle das Wesentliche extrahiert werden, da rechtliche Betrachtungen sehr umfangreiche Ausmaße annehmen können und den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

Europäisches Recht:

Derzeit ist der Einfluss des europäischen Rechts auf Bildungsfragen begrenzt. Allerdings existiert seit dem Inkrafttreten des sogenannten Lissabon-Vertrages am 1. Dezember 2009 im Artikel 14 der EU-Grundrechtecharta ein Recht auf Bildung (Europäische Grundrechtecharta, 2007). Dies wird zukünftig Auswirkungen auf die Entwicklung des europäischen Bildungsgedankens und damit auf Bildungskompetenzen der EU haben. Außerdem existieren Einflüsse der EU über die Europäischen Strukturfonds, mit deren Mitteln auch der Aufbau von lokalen Bildungslandschaften gefördert wird (beispielsweise das Projekt „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“) (vgl. Luthe, 2009, S. 181 ff.).

Bundes- und Landesrecht:

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland enthält kein Recht auf Bildung. In vielen Landesverfassungen ist es jedoch enthalten, allerdings leitet sich in der Praxis daraus kaum eine für den Bürger verwertbare Handhabe ab.

Im Bereich der Schule gibt es rechtliche Teilzuständigkeiten bei Bund und Ländern, denn auf der einen Seite wird von den Bundesländern die Gesetzgebung und Verwaltung für die Schulen ausgeübt (Schulpflicht ist in Ländergesetzen geregelt), auf der anderen Seite hat der Bund die Aufsicht über die Schule. In vielen Bereichen, die das Thema Bildung berühren, zog der Bund unter anderem aufgrund seines Gesetzgebungsrechtes zur Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse die Gesetzgebung auf seine Seite, so beispielsweise beim Kinder- und Jugendhilferecht oder beim Sozialrecht. Weitere bildungsrelevante gesetzliche Vorgaben des Bundes bestehen im Wirtschaftsrecht beim Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung, im Arbeitsrecht beim Betriebsverfassungsgesetz, bei Arbeitsschutzbestimmungen, beim Arbeitsförderungsrecht und bei beruflicher Rehabilitation und bei Regelungen der individuellen Ausbil-

dungsförderung (z.B. Bundesausbildungsförderungsgesetz) (vgl. Luthe, 2009, S. 202 ff.).

Zusammenfassend stellt sich das Recht zum Thema Bildung in Deutschland aufgrund unterschiedlicher staatlicher gesetzlicher Zuständigkeiten bei Bund und Ländern als stark „fragmentiertes System“ dar (vgl. Luthe, 2009, S. 211, 212). Im Sinne des ganzheitlichen Bildungsansatzes mit der geforderten Vernetzung aller relevanten Bildungsorte und der damit einhergehenden strukturellen Zusammenführung verfügbarer Ressourcen und Einbindung nichtstaatlicher Institutionen kann eine lokale Bildungslandschaft damit nur im kommunalen Bereich entstehen. Die übergeordneten staatlichen Ebenen sollten allenfalls eine „allgemeine Ordnungsaufgabe“ beibehalten (vgl. Luthe, 2009, S. 204).

Kommunalrecht:

Da sich die Untersuchung in dieser Facharbeit immer wieder auf die lokale Ebene bezieht, wie bereits der Begriff „Lokale Bildungslandschaft“ nahe legt, gilt es nun, die rechtlichen Rahmenbedingungen und Spielräume im kommunalen Bereich darzustellen. Dabei werden neben den prinzipiellen Regelungen für Gemeinden und Gemeindeverbände die Möglichkeiten zur Gestaltung lokaler Bildungslandschaften detailliert in einzelnen Bereichen beschrieben.

- Selbstverwaltungsrecht: Das Selbstverwaltungsrecht ist den Gemeinden und Gemeindeverbänden im Grundgesetz garantiert (Grundgesetz, Art. 28). Damit ist die gemeindliche Ebene zunächst per se in der Lage, selbstbestimmt unter Beachtung der gesetzlichen Vorgaben, auch im Bildungsbereich tätig zu sein (vgl. Luthe, 2009, S. 212 ff.).
- Allzuständigkeit und Eigenverantwortlichkeit: Im Rahmen der Gesetze bestehen für Gemeinden Allzuständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, wodurch sie in die Lage versetzt werden, (politische) Themen des Gemeindeinteresses aufzugreifen und bei diesen Themen in der Zusammenarbeit mit der übergeordneten Ebene des Staates mitzuwirken bzw. angehört zu werden (vgl. Luthe, 2009, S. 214 ff.).
- Die Wahrnehmung der kommunalen Verwaltungsaufgaben in den Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe, der Schulträgerschaft, der

Kultur, der Grundsicherung Langzeiterwerbsloser und der Sozialhilfe zeigen einen deutlichen Bildungsbezug (vgl. Luthe, 2009, S. 214 ff.).

- Beteiligung der kommunalen Ebene: Die Beteiligung der kommunalen Ebene sollte wegen der Eigenverantwortlichkeit der Kommunen bei höherstaatlichen Förderungen und Projekten nicht außer Acht gelassen werden, sondern der demokratischen Selbstverwaltung der Gemeinden entsprechend müsste dies verbindlich sein (vgl. Luthe, 2009, S. 218).
- Vorrang: Für Gemeinden sollte ein Vorrang zur Gestaltung von Bildung gelten, wenn Spielräume in höherstaatlichen Ebenen auftreten (vgl. Luthe, 2009, S. 218).
- Kooperationshoheit: Die Gemeinden und Landkreise können aufgrund ihrer Kooperationshoheit mit anderen kommunalen Trägern, in Regionen, in Zweckverbänden (öffentlich-rechtlicher Vertrag), mit Behörden anderer staatlicher Ebenen (siehe ARGENT) und mit privaten Anbietern zusammenarbeiten (vgl. Luthe, 2009, S. 222 ff.). Sie haben dabei diverse rechtliche Möglichkeiten:
 - institutionalisierte Form im Zweckverband (öffentlich-rechtlicher Vertrag) als Körperschaft des öffentlichen Rechts
 - öffentlich-rechtliche Vereinbarungen zwischen Verwaltungsträgern und auch privaten Dritten
 - Staatsverträge für Vereinbarungen über Grenzen der Bundesländer
 - nichtinstitutionalisierte Formen der Zusammenarbeit: öffentlich-rechtliche Kooperationsvereinbarung, Zweckvereinbarung, kommunale Arbeitsgemeinschaft, Verwaltungsgemeinschaft
 - Vereinbarungen zwischen Partnern in einer lokalen Bildungslandschaft und den kommunalen Verwaltungen ohne rechtliche Bindung sind jederzeit möglich. Sie drücken oft den politischen Willen der Kommune aus.

- gemischtwirtschaftliche Unternehmen unter Beachtung der Einwirkungspflicht der Kommune
- Sozial- und Bildungsraumbudgets: Die Kommunen haben unter Beachtung haushaltsrechtlicher Vorschriften und der Eingriffsmöglichkeit der jeweiligen Gemeinde die Chance, über Sozial- und Bildungsraumbudgets die Finanzierung von lokalen Bildungslandschaften voranzutreiben (vgl. Luthe, 2009, S. 224 ff.). Dies versetzt sie in die Lage, ressortübergreifend und in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern öffentliche Finanzierungen für übergreifende kommunale Ziele, wie lokale Bildungslandschaften es sind, bereitzustellen. Dabei gilt es:
 - bei der Verteilung der Mittel aus dem Budget die Verantwortung des öffentlichen Trägers zu wahren,
 - von der kameralistischen Haushaltsführung abzuweichen,
 - von den haushaltsrechtlichen Grundsätzen des Bruttoprinzips (Einnahmen und Ausgaben in voller Höhe voneinander getrennt veranschlagen) und des Grundsatzes der Spezialität (Zielgenauigkeit und Kontrollierbarkeit der Ausgaben) abzuweichen, wobei rechtliche Möglichkeiten hierzu bestehen,
 - ressortübergreifende Budgets für vereinbarte Ziele als deckungsfähig und übertragbar zu erklären,
 - und weitere potentielle Problemlagen zu beachten: z.B. Gesamtdeckung des Haushalts, Sicherung des Einflusses der kommunalen Vertretungsorgane auf den Haushalt, Beachtung des Vergaberechts.

Weitere Rechtsfelder, die eine Bedeutung im Rahmen von Bildung aufweisen, seien hier lediglich benannt. Bei Ernst-Wilhelm Luthe können Details und Verweise auf weiterführende Literatur nachgelesen werden. Auf eine tiefergehende Darstellung wird verzichtet, weil diese Rechtsfelder zwar in Zusammenhang mit dem Thema stehen, aber letztendlich in der jeweiligen Vernetzung vor Ort in Abhängigkeit von der Einbeziehung der entsprechenden Institutionen ei-

ne Rolle spielen und von den Akteuren der jeweiligen Bildungslandschaft bearbeitet werden müssen:

- Schule mit Möglichkeiten der Öffnung nach außen, der Kooperation der Schulen untereinander und mit Partnern außerhalb, neuer Schulmodelle, der Schulentwicklungsplanung mit Verzahnung zur Jugendhilfeplanung und der selbständigen Budgetverwaltung im Rahmen der Eigenverantwortung
- Erwachsenenbildung mit der Verantwortung und der Einbeziehung der Unternehmen
- Berufsbildung
- Ausbildungsförderung
- Grundsicherung für Arbeitssuchende
- Arbeitsförderung
- Kinder- und Jugendhilfe
- Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen
- Sozialhilfe

Die beschriebenen rechtlichen Rahmenbedingungen stellen trotz der schon hier zu beachtenden Fülle nur einen groben Überblick dar. Dies soll für die Argumentation in dieser Arbeit genügen. Denn zusammenfassend kann festgestellt werden, dass vor allem aufgrund des Selbstverwaltungsrechtes der Gemeinden ausreichend Voraussetzungen existieren, um Vorhaben wie lokale Bildungslandschaften anzugehen. Die rechtlichen Möglichkeiten für die Kommunen und Regionen sind zwar nur mit hoher Kenntnis verwaltungsrechtlicher Details und vieler weiterer Rechtsgebiete zu bewerkstelligen, aber sie können, den politischen Willen in der jeweiligen Gebietskörperschaft vorausgesetzt, zu strukturellen Änderungen für die Errichtung lokaler Bildungslandschaften genutzt werden.

2.4.2 Die Umsetzung in der Praxis

In der Praxis stellt sich die Anwendung der rechtlichen Möglichkeiten durchaus schwierig dar. Die fragmentierten Zuständigkeiten und gesetzlichen Rahmenbedingungen müssen nicht nur Beachtung finden, sondern Voraussetzung ist dabei immer der politische Wille. Dies gilt nicht nur auf der kommunalen E-

bene, sondern gerade auch bei den übergeordneten staatlichen Instanzen, mit denen bei strukturellen Änderungen für lokale Bildungslandschaften zusammengearbeitet werden muss.

Daher gilt es, diese Voraussetzung zunächst zu schaffen. Der Blick kann auf die konkrete Umsetzung unter Nutzung (verwaltungs-)rechtlicher Spielräume und die in der Praxis bereits erprobten Bildungslandschaften gelenkt werden.

2.4.2.1 Schritte zur lokalen Bildungslandschaft nach Luthe

Ernst-Wilhelm Luthe beschreibt in seinem Buch „Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen“ detailliert und umfassend in der Einbettung aller jeweiligen rechtlichen Zusammenhänge die Schritte, die zur Errichtung einer kommunalen Bildungslandschaft notwendig sind. Seine Darstellungen lässt er anhand des „Organisierens“ einer Bildungslandschaft folgen mit dem Schwerpunkt der Besonderheit, dass sie sich sowohl von außen durch die handelnden Akteure und deren koordinierten Zielsetzungen als auch von innen heraus in ihrer systemimmanenten offenen Zielrichtung entwickelt (vgl. Luthe, 2009, S. 63). Die nach Luthe wichtigen Kriterien seien, wenn sie nicht unmittelbar strukturelle Veränderungen betreffen, nur angerissen, wobei, wie er selber schreibt, enge Zusammenhänge zwischen den Kriterien bestehen.

Der *Sozial- und Bildungsraum* stellt die auszuhandelnde Abgrenzung des lokalen Bezuges dar. In ihm werden die Bedarfe in einer Sozialraumanalyse ermittelt, die die Handlungsgrundlage für (kommunal-) politische Entscheidungen hinsichtlich möglicher Bildungsraumbudgets, sozialräumlicher Planungen und der eigentlichen Größe des Sozial- und Bildungsraumes hinsichtlich des freien Zuganges in den Lebenswelten bilden (vgl. Luthe, 2009, S. 64 ff.).

Die Errichtung einer lokalen Bildungslandschaft braucht die *Planung* von Zielsetzungen und Umsetzungsschritten. Für die Betrachtung struktureller Veränderungen scheint besonders interessant, welches Maß an Verbindlichkeit die Planung erreicht. Neben der rein informativen Planung erhöht sich die Verbindlichkeit bei Planungen, die als Steuerung zur Erreichung der vorgegebenen Ziele konkrete Anreize schaffen. Die höchste Verbindlichkeit enthalten Planungen, die als Konsequenz hoheitliches zwingendes Handeln beinhalten. Hier sei ein

„Lesezeichen“ gesetzt, weil bei der Einordnung konkreter noch zu untersuchender Bildungslandschaften das Maß an Verbindlichkeit eine Rolle spielen kann (vgl. Luthe, 2009, S. 98 ff.).

Da eine Grundüberlegung beim Aufbau von lokalen Bildungslandschaften die Erhöhung der Qualität der vermittelten Bildung ist, sollten die komplexen Zusammenhänge zwischen den Akteuren, ihren Zielen und Angeboten durch *Qualitätsmanagement* gesteuert werden. Dabei steht im Vordergrund, anerkannte Verfahren des Qualitätsmanagements anzuwenden, um damit zu garantieren, dass die begonnenen Prozesse zur Installation hinsichtlich der Qualität der Zusammenarbeit, der Qualität der beteiligten Institutionen und der Qualität der Angebote auf einem Niveau sind, das der Erreichung der Ziele in einer lokalen Bildungslandschaft dient. Welches Verfahren in der konkreten Bildungslandschaft eingesetzt wird, hängt allerdings von der jeweiligen konkreten Ausrichtung ab und muss von den beteiligten Akteuren entschieden werden (vgl. Luthe, 2009, S. 133 ff.).

Bildungsmarketing dient dazu, die Bemühungen einer Region in Sachen Bildung ins öffentliche Bewusstsein zu rücken und damit ihre Attraktivität zu erhöhen. Außerdem können damit die Adressaten besser erreicht werden (vgl. Luthe, 2009, S. 156 ff.).

Mit *Einzelfallsteuerung* weist Luthe auf das Instrument des Fallmanagements hin, das für Klienten im Umfeld liegende Ressourcen verknüpft und damit die Fähigkeit zu einem selbst bestimmten Leben fördert. Bisher wurde dieses Instrument im Rahmen der Bildungsförderung kaum angewendet, kann aber nach Luthe einen Beitrag zum Gelingen von Bildungslandschaften leisten (vgl. Luthe, 2009, S. 161 ff.).

Mit den Begriffen *Kooperation und Netzwerk*, die für strukturelle Betrachtungen eine große Bedeutung haben, setzt sich Luthe ebenfalls auseinander. Er nennt die Begriffe „wesentliche Antriebskräfte“ für die Zusammenarbeit kommunaler und freier Akteure in lokalen Bildungslandschaften. Er beschreibt Kooperationen als „feste Partnerschaften zur Erreichung vorgegebener Ziele“, Netzwerke hingegen als „Weiterentwicklung von Kooperationen“ (Luthe, 2009, S. 74). Netzwerke beinhalten Kooperationen, haben eine größere Anzahl von Akteuren mit einer übergreifenden Steuerung. Ihre Ziele werden reflektiert und

weiterentwickelt. Generell ist die Gestaltung eines Netzwerkes eine anspruchsvolle Aufgabe, gibt es doch Zusammenhänge zu beachten, wie:

- Finden der Ziele und Zielgruppen der anzustrebenden lokalen Bildungslandschaft
- Größe des zu gestaltenden Netzwerkes in Abhängigkeit von den Zielen und den Zielgruppen der anzustrebenden lokalen Bildungslandschaft
- Unterschiedliche Strukturen in den Institutionen der am Netzwerk Beteiligten (z.B. politische Gebietsvertretung, kommunales Fachamt, freier Träger der Jugendhilfe)
- Motivation der am Netzwerk Beteiligten
- Nutzen der am Netzwerk Beteiligten hinsichtlich der Ziele und Zielgruppen der anzustrebenden lokalen Bildungslandschaft
- Nutzen für die am Netzwerk Beteiligten
- Netzwerkmanagement (z.B. Auswahl, Aufgabenverteilung, Regeln der Zusammenarbeit, Vertrauen zwischen den Netzwerkpartnern) (vgl. Luthe, 2009, S. 74 ff.)

Die Gestaltung von Netzwerken stellt also beim Aufbau lokaler Bildungslandschaften ein großes Aufgabenfeld dar. Zwei wesentliche Punkte gibt es dabei zu beachten: Die Ausrichtung des Netzwerkes an den Zielen der lokalen Bildungslandschaft und die Netzwerkpfege (Netzwerkmanagement), die für das Funktionieren des Netzwerkes zuständig ist und es „am Laufen“ hält.

2.4.2.2 Möglichkeiten struktureller Änderungen nach Luthe

Bezüglich struktureller Änderungen für den Aufbau lokaler Bildungslandschaften nennt Luthe eine Vielzahl von möglichen und bereits beobachteten Umsetzungen. Die Kooperationen im Bildungsnetzwerk zwischen Schule und Jugendhilfe stehen dabei an erster Stelle, da in diesem Bereich bereits die größten Fortschritte zu verzeichnen sind (vgl. Luthe, 2009, S. 91 ff.):

- Steuerung der Aktivitäten zum Thema Bildung über Leitstellen außerhalb bestehender Institutionen und Fachverwaltungen
- Steuerung der Aktivitäten zum Thema Bildung über Leitstellen innerhalb bestehender Institutionen und Fachverwaltungen

- Bildung von Netzwerken unter Federführung kommunaler Fachämter
- gemeinsame Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung unter dem Dach eines Bildungsausschusses
- Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendamt, freien Trägern der Jugendhilfe und Schulen
- Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und Kindertageseinrichtungen und Horten
- Zusammenfassung der Zuständigkeiten kommunaler Fachämter in den Bereichen Jugendhilfe und Schule (und Kindertageseinrichtungen) in einem Amt
- Erweiterung des Jugendhilfeausschusses (gesetzlich vorgeschrieben) um den Schulverwaltungsausschuss zu einem gemeinsamen Ausschuss
- gemeinsame Budgets für Schule und Jugendhilfe

Im Ergebnis sind die bestehenden und die Bemühungen um die Errichtung lokaler Bildungslandschaften von einer Vielzahl von Möglichkeiten geprägt, deren konkrete Umsetzung in sehr unterschiedlicher Tiefe vonstatten gehen kann, von als parallele Struktur gegründeten Netzwerken ohne bindenden Einfluss auf Fachverwaltungen bis hin zur Veränderung der Fachamtsstruktur und ihrer Ausrichtung auf die Ziele einer lokalen Bildungslandschaft und der Neustrukturierung der demokratischen Gebietskörperschaften zum gleichen Zwecke.

2.4.2.3 Anforderungen an strukturelle Änderungen

Stephan Maykus befasst sich in seiner Abhandlung „Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung.“ ebenfalls mit notwendigen Änderungen bestehender Strukturen zum Aufbau lokaler Bildungslandschaften. Sein Ausgangspunkt ist die kommunale Verantwortung für ein abgestimmtes System von Bildung, Betreuung und Erziehung, wie es als Aufforderung im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2005) formuliert wurde. Er nimmt die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe als exemplarisch für die Gestaltung lokaler Bildungslandschaften an.

Im Hinblick auf den zugrundeliegenden Bildungsbegriff, der das Lernen als komplexen Prozess in einer Vielzahl an Bildungsorten versteht, wird festgestellt, dass getrennte Systeme von Schule und Jugendhilfe mit ihren Abgrenzungstendenzen und mit getrennten Budgets den Kommunen einen Auftrag zur Gestaltung auferlegen.

Eine kommunale Gesamtstrategie kann diesem Defizit in einer lokalen Bildungslandschaft Abhilfe schaffen. Dabei gehen Maykus wie Luthe davon aus, dass nur eindeutig auf Bildung im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses ausgerichtete kommunalpolitische Verantwortung das Denken in einzelnen Institutionen überwinden kann und Grundvoraussetzung für das Gelingen des Aufbaus kommunaler Bildungsstrukturen ist. Die gemeinsamen Leitziele zur lokalen Bildungslandschaft müssen mit politischem Willen einhergehend formuliert werden und ihre Entsprechung in der aufzubauenden Steuerung und Kooperation sowie der den Prozess begleitenden Evaluation finden (vgl. Maykus, 2009, S. 37 ff.).

Als konkret strukturell notwendig nennt Maykus die Verzahnung von Schule und Jugendhilfe mit:

- einer gemeinsamen Perspektive von Schul- und Jugendhilfeausschuss und darauf abgestimmten Ressourcen,
- Planungsgremien als Brückenfunktion aus Planungs- und Leitungsfachkräften der Fachressorts und aus Fachkräften aus der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, dabei als Anknüpfungspunkte Schulleiterkonferenzen und Arbeitsgemeinschaften nach 78 SGB VIII,
- kleinräumig orientierter Aufgabenverteilung, Beteiligung unterschiedlicher Akteure, Entwicklung von Bewertungskriterien, Hilfe für Planungsfachkräfte in der Schul- und Jugendhilfeverwaltung,
- der Gestaltung von geeigneten Bildungsbedingungen als Ziel und ständiger Überprüfung, ob Ziele erreicht werden
- und einem Datenkonzept mit Daten aus Schule und Bildung, Jugendhilfe und Sozialstruktur (vgl. Maykus, 2009, S. 42 ff.).

Das Problem der Zuständigkeiten der Länder für innere und der Kommunen für äußere Schulangelegenheiten bedarf Veränderungen, bei denen im Prozess

der Aushandlungen auf die Landesministerien zugegangen werden muss, um gemeinsam mit den Kommunen notwendige Änderungen beispielsweise in den Schulgesetzen, in den Ausführungsbestimmungen zum Kinder- und Jugendhilfegesetz oder bei diesen Bereich betreffenden Richtlinien herbeizuführen.

Eine analoge Betrachtungsweise ist hierzu bei Stolz zu finden, der ebenfalls die Problemlage kennzeichnet und feststellt, dass eine Verlagerung der Kompetenzen für die Schule allein auf die Kommune im föderalen System nicht möglich ist. Der zu beschreitende Weg führt auch hier über Aushandlung und Kooperation mit der staatlichen Ebene der Länder, speziell der Kultusministerien, also über ein gemeinsames, der Verbesserung der Bildungschancen der Zielgruppen verpflichtetes Handeln (vgl. Stolz, 2009, S. 115).

Insgesamt favorisiert Maykus die freiwillige Zusammenarbeit der beteiligten Akteure in Kooperationen und Netzwerken. Zwar setzt auch er auf veränderte Strukturen, die implementiert werden sollten, aber er misst diesen Veränderungen weniger Bedeutung zu. Hauptaugenmerk liegt auf gemeinsamen, gut organisierten Planungen und abgestimmtem Verhalten in einem Umfeld, das das Handeln aller Beteiligten immer wieder an den Zielen der lokalen Bildungslandschaft ausrichtet und das Denken nicht in der jeweiligen Institution mit ihren Standards belässt.

Im Projektbericht „Lokale Bildungslandschaften“ zum Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ des Deutschen Jugendinstituts e.V. ziehen Wolfgang Mack und seine Kollegen anhand untersuchter Projekte lokaler Bildungslandschaften ebenfalls Schlussfolgerungen für Strukturen, die für den Aufbau lokaler Bildungslandschaften unerlässlich sind (vgl. Mack, 2006). Auch hier liegt der Fokus der Betrachtung auf den Bereichen Schule und Jugendhilfe und kann somit lediglich exemplarisch für lokale Bildungslandschaften angenommen werden, deren Zielgruppen über diese Bereiche hinausgehen.

Im Projektbericht wird begründet, dass kommunale Verwaltung und Politik den „zentralen und unverzichtbaren Akteur“ (Mack, 2006, S.7) darstellen. Wie schon an anderen Stellen dieser Arbeit beschrieben, steht und fällt das Vorhaben lokaler Bildungslandschaften mit dem politischen Willen und gemeinsamen Zielsetzungen.

Bezüglich der zu verändernden Strukturen wurden bereits bei der Auswahl des Vorprojekts „Lokale Bildungslandschaften“, auf das sich der Projektbericht bezieht, die Modellregionen nach Kriterien ausgewählt, die sich auch auf die Strukturen beziehen:

- kommunale Verwaltungsreformen mit Neustrukturierung von Fachbereichen und Ämtern
- Kooperationsvereinbarungen zwischen Ämtern
- netzwerkförmige Verfahren
- Runde Tische (vgl. Mack, 2006, S.10)

Im Ergebnis stellt der Projektbericht fest, dass für den Aufbau lokaler Bildungslandschaften klare Zielsetzungen zum Thema Bildung auf den Leitungsebenen der lokalen Politik und Verwaltung, fachamtsübergreifende Planung und Monitoring sowie beständige Evaluation zur Qualitätssicherung und die Einführung partizipativer Elemente notwendig sind (vgl. Mack, 2006, S.78 ff.). Dies deckt sich mit den bisher eruierten Gelingensbedingungen für lokale Bildungslandschaften. Bezüglich der relevanten Strukturen in einer Bildungslandschaft nennt der Bericht

- Zusammenführung von Fachämtern (hier: Jugendamt und Schulverwaltungsamt)
- Lenkungs- oder Steuerungsgruppen mit weitreichenden Befugnissen
- lokale Bildungsbüros (Information, Vermittlung, Fortbildung)
- Zusammenlegung Jugendhilfe- und Schulausschüsse (Integration im Jugendhilfeausschuss wegen der gesetzlichen Vorgaben des SGB VIII) (vgl. Mack, 2006, S.81 ff.)

Zusammenfassend sind somit im Projektbericht „Lokale Bildungslandschaften“ analog zu den bisherigen Ausführungen Veränderungen in den kommunalen Strukturen als mögliche Grundlage für den Aufbau lokaler Bildungslandschaften benannt. Hervorgehoben sei hierbei, dass der Bericht auf Untersuchungen in der Praxis beruht und somit, wenn auch bezogen auf die Bereiche Jugendhilfe und Schule, die vorgenannten Betrachtungen struktureller Änderungen eine Bestätigung erfahren.

2.5 Einordnung struktureller Änderungen

Mit den ausführlichen Darstellungen zu Strukturen, die in Bezug zu lokalen Bildungslandschaften stehen und deren Änderung zur Errichtung dieser angebracht sein können, ist eine Grundlage geschaffen, Bildungslandschaften, die in Deutschland existieren, hinsichtlich ihrer Strukturen zu betrachten. Jedoch soll zuvor eine Einordnung erfolgen. Aus den bisherigen Erörterungen, lassen sich bestimmte Blickwinkel formulieren:

Wie ausgeprägt ist der Grad der Kooperation und der Vernetzung?

- Kooperation und Vernetzung nur innerhalb oder nur außerhalb von kommunalen Fachämtern, sowie Kooperation und Vernetzung zwischen kommunalen Fachämtern und anderen lokalen Institutionen
- Errichtung von Servicestellen, Leitstellen, Netzwerkmanagement
- Weiterbildung
- Bildungsmonitoring
- Evaluation

Gibt es Um- oder Neustrukturierungen innerhalb politischer Gremien und kommunaler Verwaltungen?

- Schaffung neu strukturierter kommunaler Fachämter
- Implementierung von Querschnittsaufgaben in der kommunalen Verwaltung
- Bildungsraumbudgets
- gemeinsame Ausschüsse der für Bildung zuständigen politischen Gebietskörperschaften

Wie hoch ist der Grad der Verbindlichkeit der geänderten oder aufgebauten Strukturen für eine lokale Bildungslandschaft?

- informativ, beratend
- Anreize setzend
- verbindliche Einflussnahme auf Planungen
- hoheitliches zwingendes Handeln beinhaltend

Insgesamt stellt die Tiefe des Vernetzungsgrades, der Neustrukturierung innerhalb kommunaler Verwaltungen und der Grad der Verbindlichkeit zunächst noch keine qualitative Aussage dar. Es gilt, für die jeweilige Bildungslandschaft

im Abgleich der gestellten Ziele und Zielgruppen Strukturen zu untersuchen und abzuschätzen, ob die vorgenommenen strukturellen Änderungen für den konkreten Fall langfristig zielführend sind.

Allerdings ist hier schon feststellbar, dass tiefer gehende Veränderungen, die vor allem die Umstrukturierung der Fachverwaltung betreffen, sicher einen längerfristigen Bezug haben. Im Gegensatz dazu könnten Strukturen, die parallel zu politischen und Verwaltungsgremien, ohne verbindlichen Einfluss und mit (nur) beratender Funktion aufgebaut wurden, relativ kurzfristig ihre Bedeutung verlieren.

3. Recherche zu lokalen Bildungslandschaften

Die Betrachtungen zum Begriff „Lokale Bildungslandschaft“ im vorangegangenen Kapitel fielen sehr ausführlich und detailliert aus, obwohl die Abhandlung bisher lediglich einen Überblick geben sollte. Die umfassende Beschäftigung mit den wesentlichen Begrifflichkeiten, ihre Eingrenzung und ihr Bezug zur gesamten Bildungsdiskussion schafft aber eine gute Grundlage, wenn im Folgenden der Blick auf konkrete Bildungslandschaften gerichtet wird.

In diesem Kapitel wird eine Recherche zum Thema Bildungslandschaften unternommen. Selbige hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll eine Gesamtschau geben, welche Bemühungen in der Bundesrepublik Deutschland um die Errichtung lokaler Bildungslandschaften derzeit bestehen.

Dabei erfolgt nicht nur eine einfache Nennung der lokalen Bildungslandschaften, sondern auch eine Betrachtung hinsichtlich ihrer Ziele und Akteure. Ein besonderer Blick liegt auf strukturellen Veränderungen, die beim Aufbau der jeweiligen Bildungslandschaft vorgenommen wurden. Die Motivation zur Errichtung einer lokalen Bildungslandschaft soll ebenfalls untersucht werden, wobei es nicht unerheblich scheint, zu erwähnen, in welches Projekt oder in welche Förderung die jeweilige Bildungslandschaft eingebettet ist. Mit den unter Abschnitt 2.5 entwickelten Fragestellungen zu strukturellen Änderungen wird es gut gelingen, bei bestehenden lokalen Bildungslandschaften geänderte oder neu aufgebaute Strukturen zu erkennen.

Nicht nur die lokalen Bildungslandschaften im Einzelnen, sondern auch Berichte über Projekte, die den Aufbau lokaler Bildungslandschaften voranbringen, sind Bestandteil der Recherche. Dabei ist von Interesse, welche Ergebnisse in den Projekten bereits erzielt werden konnten und welche Schlussfolgerungen aus beendeten Projekten gezogen werden können.

Darüber hinaus wird ein Blick nach Europa geworfen, um einordnen zu können, ob die Bemühungen um lokale Bildungslandschaften nur in Deutschland zu verzeichnen sind oder ob in europäischen Ländern das Thema Bildung ebenfalls aktuellen Veränderungen unterliegt.

Das Hauptaugenmerk liegt dem Thema der Arbeit entsprechend bei allen Untersuchungen auf der Veränderung von Strukturen, um festzustellen, ob die Eingangsthese sich bewahrheitet oder nicht.

3.1 Lokale Bildungslandschaften in Deutschland

Für die Recherche nach bestehenden und im Aufbau befindenden Bildungslandschaften wurde im Internet unter diversen Suchbegriffen recherchiert. Nicht alle lokalen Bildungslandschaften haben im Namen das Wort „Bildungslandschaft“. Daher waren artverwandte Begriffe wie

- Bildung + Netzwerk
- Bildungsbüro
- Bildungsamt (keine Treffer)
- Amt für Schule und Jugend

Suchbegriffe zum Auffinden von öffentlich zugänglichen Dokumentationen zu lokalen Bildungslandschaften.

Bei Projekten, die nicht den Terminus „lokale Bildungslandschaft“ als Bezeichnung aufweisen, musste inhaltlich ergründet werden, ob es sich um eine Bildungslandschaft handelt. Oftmals waren in den Veröffentlichungen auch direkte Hinweise zu finden, dass eine lokale Bildungslandschaft aufgebaut wird, auch wenn der Name abweicht.

Die in Berichten über lokale Bildungslandschaften bzw. Projektberichten zu geförderten Projekten zum Aufbau lokaler Bildungslandschaften als beispielhaft beschriebenen lokalen Bildungslandschaften fanden ebenfalls Aufnahme in die Recherche. Allerdings wurde hier nicht nur von Berichten ausgegangen, sondern auch die veröffentlichten Selbstdarstellungen genutzt. Sie sind als einzelne lokale Bildungslandschaft nicht Gegenstand der im folgenden Abschnitt gesondert betrachteten Projektberichte, sondern dort wird Wert auf Ergebnisse der begleitenden Beobachtungen gelegt.

Bei jeder lokalen Bildungslandschaft stellten sich die in der Einleitung des 3. Kapitels bereits erwähnten Fragen. Es war nicht immer möglich, alle Fragen direkt und durchdringend zu jeder aufgefundenen lokalen Bildungslandschaft zu beantworten, aber im Wesentlichen gelang dies durch Interpretation der jeweiligen Dokumentation.

Die Fragen und Fakten:

- a) Name der Bildungslandschaft
- b) Ziele
- c) Zielgruppen
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit
- e) Akteure
- f) Struktur: Grad der Kooperation und der Vernetzung (siehe Abschnitt 2.5)
- g) Struktur: Um- oder Neustrukturierungen (siehe Abschnitt 2.5)
- h) Struktur: Grad der Verbindlichkeit (siehe Abschnitt 2.5)
- i) Besonderheiten
- j) Quelle

Der Autor ist sich an dieser Stelle im Klaren darüber, dass Veröffentlichungen über das eigene Handeln durchaus tendenziell zu positiv dargestellt sein können. Die Initiatoren von Veränderungen, die möglicherweise einer Förderung oder einem Mittelzufluss unterliegen, können ihr Wirken in einem positiven Licht sehen, das den Tatsachen nicht immer vollständig entspricht. Dem kann entgegengewirkt werden, indem jede einzelne Bildungslandschaft vor Ort betrachtet bzw. sogar mit wissenschaftlichen Methoden evaluiert wird und indem die Verantwortlichen beispielsweise in Interviews befragt werden. Auch dabei können Darstellungen auftreten, die von den Verantwortlichen vor Ort und ihrem Engagement in der jeweiligen Bildungslandschaft beeinflusst sind.

Bei der reinen Textrecherche, ob im Internet oder in der Literatur, wurde nur die zur Verfügung stehende Beschreibung der jeweiligen Bildungslandschaft ausgewertet. Damit sind zusätzliche subjektive Einflüsse beispielsweise durch Interviewpartner ausgeschlossen. Mithin setzt die Recherche für lokale Bildungslandschaften gleiche Maßstäbe an.

Die im folgenden Abschnitt 3.2 untersuchten Projektberichte über lokale Bildungslandschaften versachlichen die Untersuchung wiederum, da in den Projektberichten wissenschaftliche Untersuchungen vorgenommen wurden.

Die recherchierten lokalen Bildungslandschaften sind alphabetisch nach ihrem Namen geordnet und in ihrer alphabetischen Ordnung nummeriert im Kapitel 8 Anhang abgelegt. Um ein leichteres Auffinden zu gewährleisten, wurde das Literaturverzeichnis mit Quellenangaben nicht in das Literaturverzeichnis

der Arbeit aufgenommen, sondern befindet sich ebenfalls im Anhang (Kapitel 8), der jeweiligen lokalen Bildungslandschaft direkt zugeordnet.

3.1.1 Strukturelle Änderungen bei der Errichtung lokaler Bildungslandschaften anhand von drei Beispielen

Drei Beispiele aus der Recherche sollen nun erörtert werden, um zu zeigen, wie bei nahezu identischen Zielvorgaben sehr unterschiedliche Strukturen zur Etablierung von lokalen Bildungslandschaften führen sollen. Herausgegriffen wurden dafür die Bildungsregion Ravensburg, die Bildungsstadt Arnsberg und die Dresdner Bildungsbahnen. Diese drei Bildungslandschaften zeigen bezüglich der etablierten bzw. zu etablierenden Strukturen erhebliche Unterschiede.

Ziele:

Die Verbesserung der Bildungschancen für Bürger ist selbstredend Ziel aller drei Beispiele. Dies über Vernetzung und Kooperation zu erreichen und dafür als Grundlage ein gemeinsames Bildungsverständnis aller Beteiligten in der Kommune zu entwickeln ebenfalls. Bildung soll als Gemeinschaftsaufgabe gesehen werden, als ganzheitliches Bildungsmanagement und als Verantwortungsgemeinschaft, letztendlich unterschiedliche Wortwahlen für die gleichen Ziele.

Strukturen:

Bei der Wahl der Strukturen treten erhebliche Unterschiede auf. Während in Dresden ausschließlich zusätzliche Strukturen aufgebaut werden (Bildungsbüro, Bildungshaltestellen) und sich das Projekt selbst als zusätzliche, Bildungsangebote koordinierende Instanz versteht, nimmt der Grad der hoheitlichen Verbindlichkeit bei den beiden anderen Bildungslandschaften zu. In Ravensburg wurde das steuernde Bildungsbüro als Sachgebiet im Amt für Kreisschulen und Bildung integriert, während in Arnsberg die Fachverwaltungen und die Ausschüsse der kommunalen Vertretung umstrukturiert wurden. Zusätzliche Strukturen existieren auch in Arnsberg (Lenkungsstelle, Fach- und Innovationskonferenzen, jährliche Bildungskonferenz) und Ravensburg (regionale Steuergruppe, regionaler Bildungsbeirat). Damit haben alle drei lokalen Bildungslandschaften gemein, dass Strukturen aufgebaut wurden, die der Vernetzung dienen und die die Vernetzung managen.

Dass es beim Aufbau lokaler Bildungslandschaften zusätzlicher Strukturen bedarf, zeigen diese drei Beispiele deutlich. Gleich welche hoheitliche Verbindlichkeit etabliert wird, die Kooperation und Vernetzung wird aus der Blickrichtung der kommunalen Verwaltung auch extern vorangetrieben. Wie bei allen anderen recherchierten Bildungslandschaften festgestellt werden kann, wurden überall externe, zusätzliche Strukturen aufgebaut, die sich der Vernetzung in der Bildungslandschaft widmen.

Im Hinblick auf die Eingangsthese bedeutet diese Erkenntnis eine Bestätigung, wenn zur Veränderung von Strukturen auch jene gezählt werden, die zusätzlich eingeführt werden und einen Einfluss auf das lokale Bildungsgeschehen nehmen. Als erstes Ergebnis anhand von drei Beispielen soll diese Erkenntnis für die spätere qualitative Betrachtung der Strukturen lokaler Bildungslandschaften dienen.

3.1.2 Die Ergebnisse der Recherche im Überblick

Die Ergebnisse der Recherche stellen einen Überblick über die Aktivitäten in Deutschland bei der Implementierung von Bildungslandschaften dar. Eine erste Auswertung, die hier zunächst nur stichpunktartige Erwähnung findet, ist:

- Ziele ähneln einander stark: Verbesserung der Bildungschancen für Bürger.
- Zielgruppen umfassen eher selten alle Altersgruppen.
- Die Teilnahme an geförderten Projekten motiviert oft zur Errichtung lokaler Bildungslandschaften.
- Akteure kommen fast immer aus den Bereichen politische Gremien, Gebietskörperschaften/Verwaltungen und zivilgesellschaftliche Institutionen.
- Grad der Kooperation und Vernetzung variiert stark.
- Grad der Um- oder Neustrukturierungen: Neue Strukturen gibt es bei allen recherchierten lokalen Bildungslandschaften mit stark unterschiedlicher Wirkung auf Umstrukturierungen in politische Gremien und Verwaltungen.
- Grad der Verbindlichkeit differiert erheblich.

- Oft besteht Konsensprinzip, das über längere Zeiträume Erfolge verzeichnet.
- Oft besteht Mischung aus kommunalen und regionalen Ansätzen.

Diese offensichtlichen Ergebnisse aus einem Vergleich der untersuchten Bildungslandschaften dienen in den folgenden Abschnitten als Grundlage für qualitative Bewertungen hinsichtlich der Strukturen und deren Veränderung bei der Errichtung lokaler Bildungslandschaften.

3.2 Projekte, die lokale Bildungslandschaften fördern

Im vorigen Abschnitt wurde bereits erwähnt, dass die in den Berichten über lokale Bildungslandschaften dargestellten einzelnen Projekte Aufnahme fanden, da diese Hinweise auf deren Existenz gegeben waren. Die Beschreibungen zu den in den Projektberichten exemplarisch aufgeführten lokalen Bildungslandschaften wurden aber nicht übernommen, sondern es erfolgte ein Rückgriff auf die vorhandenen Veröffentlichungen. Somit ist die Recherche für alle Bildungslandschaften unter gleichen Voraussetzungen vonstatten gegangen.

Es ist von Interesse, welche Ergebnisse in den Berichten über Bildungslandschaften vorliegen, um später einen Abgleich mit den Rechercheergebnissen dieser Arbeit und dem speziellen Blick auf die strukturellen Veränderungen in der Breite vornehmen zu können.

Die Projekte mit den teilnehmenden Kommunen sind zwischenzeitlich in großer Zahl in Deutschland vertreten. Im Folgenden sind die wesentlichsten Projekte und ihre Teilnehmerzahlen zusammengefasst:

- Programm „Lernen vor Ort“, 40 Modellkommunen
- Programm „Lokale Bildungslandschaften“: 4 Modellkommunen
- Programm „Regionale Bildungsnetzwerke in NRW“: 39 Kooperationsverträge zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und Kreisen bzw. kreisfreien Kommunen
- Programm „Bildungsregionen Baden-Württemberg“: 9 Regionen
- Programm „Lebenswelt Schule“: 4 Modellkommunen (vgl. Baumeier, 2009)
- Programm „Lernende Regionen“: 55 Regionen

Der Projektbericht „Lokale Bildungslandschaften“ zum gleichnamigen Projekt des Deutschen Jugendinstituts e.V. fand im Abschnitt 2.4.2.3 bereits eine nähere Betrachtung (vgl. Mack, 2006). Die dort zusammengefassten Ergebnisse für strukturelle Anforderungen an lokale Bildungslandschaften können bei den untersuchten lokalen Bildungslandschaften bestätigt werden. Die Etablierung von Strukturen, die zusätzlich zu bestehenden aufgebaut werden bis hin zur Umstrukturierung kommunaler politischer Gremien und Verwaltungen zur Zielerreichung, sind in den recherchierten lokalen Bildungslandschaften zu verzeichnen.

Hierbei ist interessant, dass der Empfehlung, die kommunalen Zuständigkeiten zusammenzuführen (im Bericht für Schule und Jugend, vgl. Mack, 2006, S. 80), auch bei Projekten, die nach diesem Projektbericht ins Leben gerufen wurden, kaum gefolgt wird (siehe Dresdner Bildungsbahnen). Der Projektbericht „Lokale Bildungslandschaften“ kann natürlich nicht als alleinige Gestaltungsgrundlage zum Aufbau lokaler Bildungslandschaften gesehen werden. Die Auswertung vorangegangener Projekte lokaler Bildungslandschaften ergab jedoch eine klare Empfehlung, die nicht zwingend Beachtung findet.

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass der Projektbericht „Lokale Bildungslandschaft in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ leider bis zum Abschluss dieser Masterarbeit noch nicht veröffentlicht wurde, obwohl er vertiefende Erkenntnisse zu diesem Thema liefern wird (Deutsches Jugendinstitut 2010).

Das Projekt „Lernende Regionen“ beschäftigt sich mit Übergängen zwischen Schule und Beruf. Ziel in diesem Projekt ist es, Netzwerke zu optimieren, die Einbindung kleinerer und mittlerer Unternehmen zu forcieren. Die Laufzeit des Projekts war von 2002 bis 2006 (Lernende Regionen, 2010).

Die Bildungsregion Baden-Württemberg setzt auf Bildungsvernetzung, die sich auf kommunaler Ebene konkretisieren und mit Leben füllen muss. Der Ansatz der Bildungsregionen mit der Verantwortung von der Landesebene aus entfaltet auf die Netzwerkgestaltung vor Ort einen positiven Einfluss, weil die Schulaufsicht und die Schulverwaltung in einem Gremium agieren. Das Programm versteht sich als Impulsprogramm, wobei die Impulse von Regionalen Steuergruppen in den Netzwerken gesetzt werden. Das Programm lief in einer

ersten Version aus und fand eine Neuauflage bis 2012 (Bildungsregion Baden-Württemberg, 2010).

Das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“ mit einer Laufzeit seit September 2009 für drei Jahre (für ausgewählte Kommunen kann eine weitere Förderung über zwei Jahre erfolgen) entwickelt lokale Bildungsmanagements vor Ort, die lebenslanges, aufeinander abgestimmtes Lernen und erfolgreiche Bildungsbiografien für alle Bürger ermöglichen sollen. Das Programm wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam mit einem Stiftungsverbund und der Unterstützung durch den Europäischen Sozialfonds aufgelegt (Lernen vor Ort, 2010).

3.3 Bildungslandschaften in Europa

Der Blick über die Grenzen Deutschlands hinaus ist insofern wichtig, als im Rahmen der europäischen Integration festgestellt werden soll, wie sich unsere Nachbarn mit dem Thema lokale Bildungslandschaften auseinandersetzen. Das Thema Bildung wird im europäischen Kontext an Bedeutung gewinnen, wie bereits die Zitate aus dem Memorandum über lebenslanges Lernen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (vgl. Memorandum über lebenslanges Lernen, 2002) in der Einleitung zum Kapitel 2 und die Feststellung aus dem Abschnitt 2.4.1, dass das Recht auf Bildung inzwischen in der Europäischen Grundrechtecharta (vgl. Europäische Grundrechtecharta, 2007) Bestand hat, zeigen.

Da eine komplette Darstellung der Ausgangslage und der Änderungen im Bildungssystem europäischer Staaten den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würde, seien im Folgenden drei prägnante Beispiele aufgeführt, die verdeutlichen sollen, dass in anderen europäischen Staaten ebenfalls das Thema lokale Bildungslandschaften bearbeitet wird.

Extended Schools (Erweiterte Schulen) in Großbritannien:

- landesweites Programm
- Grundlage: Agenda „Jedes Kind zählt“ mit fünf Hauptzielen: Gesundheit, Sicherheit, Freude am Lernen, gesellschaftliches Engagement, wirtschaftliche Absicherung

- gemeinsame Ziele der Bildungs-, Betreuungs- und Beratungsinstitutionen
- in erweiterte Schulen integriert: Schülerbetreuung 8 bis 18 Uhr, Zugang zu Aktivitäten wie Hausaufgabenbetreuung, Sport, Musikunterricht u.v.m., Unterstützung der Eltern, schnelle Vermittlung zu Beratungs- und Therapieangeboten, Angebote für den Stadtteil (vgl. Baumheier, Warsewa, 2009, S. 25 ff.)

Fensterschulen in den Niederlanden

- Ziel: durch Sozialraumnähe individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen stärken
- Kooperation zwischen staatlichen Institutionen (z.B. Kindergarten, Beratungsangebote, Gesundheitsamt)
- Fensterschulen stellen staatlichen Institutionen Infrastruktur zur Verfügung (vgl. Baumheier, Warsewa, 2009, S. 26)

schwedisches Bildungssystem

- grundlegende Reformierung über mehrere Schritte seit den 1960er Jahren
- dezentralisiertes Bildungssystem mit weitreichender Verantwortung der Kommunen
- Kommunen für Finanzierung (Budgetfinanzierung für alle kommunalen Aufgaben), Schulpersonal, Fortbildung der Lehrer und Gestaltung des lokalen Schulbetriebs unter Einhaltung nationaler Zielvorgaben zuständig
- Freizeitzentren in Schulen integriert (vgl. Mack, 2006, S. 64).

Auch wenn bei den drei Beispielen die Schule als zentrale soziale Instanz im kommunalen Bereich gesehen wird und die sozialräumliche Integration der Bildungsangebote von der Schule ausgeht, so entsteht im Endeffekt ein Bildungsraum, der den Ansätzen zu lokalen Bildungslandschaften in Deutschland gleich kommt.

Im Vergleich zu den aktuellen Bemühungen in Deutschland, Schulen in Ganztagschulen umzustrukturieren, ist dies in einigen anderen europäischen Ländern schon lange umgesetzt. Als Beispiel sei hier Frankreich erwähnt, das bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts Ganztagesbetreuung der Kinder von 8

bis 17 Uhr und bei Vorschule und Grundschule sogar darüber hinaus umsetzt. Die Vorschule, ähnlich den Kindertageseinrichtungen in Deutschland, fungiert bereits als Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsinstanz zur Vorbereitung auf die Schule.

Dieser kurze Einblick in die Bildungssysteme einiger europäischer Staaten zeigt die starken Unterschiede des Themas Bildung in Europa. Es sind jedoch Trends zur Dezentralisierung und zur Vernetzung und Kooperation überall auf dem europäischen Kontinent festzustellen. Dies spannt den Bogen zu den Bemühungen um lokale Bildungslandschaften in Deutschland.

3.4 Lokale Bildungslandschaften und ihre Evaluation

Zu den Methoden für den Aufbau lokaler Bildungslandschaften gehört in vielen der untersuchten Beispiele der Bereich der Evaluation. Der Autor ging beim Studieren der Projektbeschreibungen zunächst davon aus, dass Evaluationen stattfinden sollten, die den Akteuren aufzeigen, inwieweit sie die Ziele mit ihrer Bildungslandschaft erreicht haben. Damit konkret gemeint ist die sichtbare, evaluierbare Verbesserung der Bildungschancen der Adressaten einer Bildungslandschaft und in der Folge die Verbesserung ihres Lebensweges. Denn dies ist letztendlich Ziel aller Bemühungen in diesem Bereich.

Aufgrund der Recherche muss aber festgestellt werden, dass sich Evaluationen, wenn sie überhaupt vorhanden sind, größtenteils auf die Implementierung der jeweils gewollten Strukturen beziehen, auf die zielgerichtete Anwendung von Methoden zum Aufbau der Bildungslandschaft, auf den Bekanntheitsgrad der jeweiligen Aktivitäten und die Zufriedenheit der Beteiligten an der Bildungslandschaft, in manchen Fällen auch der Adressaten.

Hingegen existieren keine Aussagen zu Erfolgen in den Anstrengungen um bessere Bildung für diejenigen, für die eigentlich die lokalen Bildungslandschaften aufgebaut werden. Sicher sind solche Ergebnisse bei kurz- oder mittelfristigen Laufzeiten von vielen Projekten, auch kaum zu erwarten. Mit Ergebnissen ist erst zu rechnen, wenn eine Bildungsgeneration die lokale Bildungslandschaft durchlaufen hat. Erstaunen muss allerdings, dass Evaluationen in dieser Richtung meistens gar nicht vorgesehen sind.

Ein Beispiel hierfür sei wiederum die Bildungsregion Ravensburg. Hier wurde sowohl eine beständige Selbstevaluation an den Schulen (SEIS) eingeführt, als auch die vertraglich vereinbarte Evaluierung der Steuergruppe umgesetzt (vgl. Arnscheid, 2008). SEIS, ein Evaluationsprojekt, das bundesweit angeboten wird und von einem Konsortium von sieben Bundesländern und der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen von der Bertelsmann-Stiftung übernommen wurde, bietet Selbstevaluation für unterschiedlichste Schulformen an. Mit SEIS können alle an Schulen beteiligten Gruppen einen Überblick über die Qualität ihrer Arbeit erhalten und ihre Schulen datengestützt weiterentwickeln. Die Evaluationsergebnisse ermöglichen den Schulen Vergleiche zwischen den befragten Gruppen der jeweiligen Schule, den eigenen befragten Gruppen und Referenzgruppen und dem Abgleich der Ergebnisse über einen längeren Zeitraum. Dadurch können Schulen ausgehend von einer Datenanalyse Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung planen und umsetzen, deren Ziele wiederum evaluiert werden und so einen zielgerichteten Schulentwicklungsprozess initiieren. Derzeit nehmen ca. 3300 Schulen an SEIS teil.

Somit hat die Teilnahme an SEIS für die Bildungsregion Ravensburg lediglich indirekten Einfluss. Da das Instrument sich nur auf die jeweilige Schule bezieht, spielt es für Evaluationsprozesse der Bildungsregion keine Rolle. Allerdings ist die Auseinandersetzung mit Schulentwicklungsprozessen, die ebenfalls das Ziel haben, eine Verbesserung der Bildungszusammenhänge an den Schulen zu erreichen, selbstverständlich positiv zu bewerten.

Die vertraglich vereinbarte Evaluation der Regionalen Steuergruppe wiederum beschäftigt sich direkt mit der Bildungsregion Ravensburg bzw. einem Teile von ihr. In der Evaluation wurden Punkte wie Zufriedenheit mit einzelnen Maßnahmen im Projekt Bildungsregion Ravensburg, Aufgaben, Arbeit, Entscheidungen, Zufriedenheit u.a. mit dem Regionalen Bildungsbeirat, der Regionalen Steuergruppe, dem Regionalem Bildungsbüro und Zufriedenheit mit den Steuerungsinstrumenten insgesamt hinterfragt. Es konnte festgestellt werden, dass sich die Zufriedenheit mit dem Projekt im Vergleich zwischen den Jahren 2007 und 2008 gesteigert hat sowie insgesamt die Bildungsregion Ravensburg im Ansehen der Befragten positiver bewertet wird.

Das dargestellte Ergebnis ist sicher für die geleistete Arbeit innerhalb von drei Jahren, in denen das Projekt lief, insofern als positiv zu bewerten, dass es Aussagen gibt, die zeigen, dass die aufgebauten Strukturen bei den Beteiligten zunehmend wahrgenommen und deren Aktivitäten zunehmend positiv empfunden werden. Das Ergebnis bietet eine Grundlage zur weiteren Entwicklung der Bildungsregion Ravensburg. Die Befragung zur Evaluation enthielt bezüglich der Adressaten allerdings lediglich eine Aussage zu Schülern über neue Möglichkeiten individueller Förderungen.

Der Evaluation müsste nun folgen, in welcher Art und Weise der erreichte Stand gefestigt und ausgebaut werden kann. Daran anschließend braucht es Untersuchungen, die zumindest Indizien dafür liefern, dass sich der „bestmögliche Bildungserfolg für Kinder und Jugendliche“ als Ziel in der Bildungsregion Ravensburg tatsächlich einstellt. Denn alle Bemühungen beim Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft sind letztendlich darauf auszurichten. Deshalb wird eine regelmäßige Überprüfung benötigt, ob man sich den aufgestellten Zielen tatsächlich nähert.

Die in lokalen Bildungslandschaften angelegten Langfristigkeit und deren große Teile des öffentlichen Lebens umfassenden Aufbau produziert die Frage, ob ein Wirkungszusammenhang zwischen der gelungenen Implementierung einer lokalen Bildungslandschaft und der Verbesserung der Bildung für die Zielgruppen tatsächlich feststellbar ist. Da es eine ganze „Bildungsgeneration“ dauert, bis Wirkungen, die im Vorschulalter ansetzen und sich über den gesamten Bildungsprozess bis in das Arbeitsleben und sogar darüber hinaus (lebenslanges Lernen) hinziehen, können in solchen langen Zeiträumen Faktoren eintreten, die nur scheinbar eine Verbesserung der Bildung durch eine lokale Bildungslandschaft zeigen. Allein der demographische Wandel kann, wenn zum Beispiel in einer Region die Arbeitslosenzahl sinkt, weil weniger Menschen in ihr leben, großen Einfluss haben. Es wird schwer sein, Methoden und vor allem Indikatoren zu finden, die den Erfolg lokaler Bildungslandschaften klar nachweisen.

Diese Bedenken finden sich auch bei Ernst-Wilhelm Luthe: Er sieht ein Zu-rechnungsproblem bei der Wirkungsmessung, in dem er anmerkt, dass nicht beherrschbare Einflüsse aus dem Umfeld der Bildungsadressaten eine Wir-

kungsuntersuchung verzerren können (vgl. Luthe, 2009, S. 78). Auch Werner Lindner lässt in Bezug auf den Ausgleich sozialer Benachteiligungen durch Ganztagschulen Skepsis walten, ob diese genau wie lokale Bildungslandschaften einen solchen Ausgleich leisten können. Er mahnt empirische Daten an, die die Hoffnung auf positive Veränderungen belegen (vgl. Lindner, 2009). Im Zusammenhang mit der Abschlussevaluation des Projekts „Schule & Co.“ wird von Wolfgang Mack und seinen Kollegen angemerkt, dass die Idee regionaler Bildungslandschaften am Ende einer fünfjährigen Projektlaufzeit bei den Beteiligten positiv aufgenommen wurde, aber doch noch sehr vage ist (vgl. Mack, 2006, S. 18). Hier ist deutlich der Hinweis zu einer langfristigen Betrachtungsweise zu entnehmen.

Bei aller berechtigter Kritik (vgl. Lindner, 2009, S. 6 ff.) und Skepsis gegenüber dem tatsächlich Erreichbaren durch lokale Bildungslandschaften bleibt, Schritte in die richtige Richtung zu wagen. Die multiprofessionelle Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und das dadurch gegenseitige Lernen der an Bildungsprozessen Beteiligten und Verantwortlichen in Politik und Verwaltung zeitigt schon Fortschritte hinsichtlich des Verstehens von Prozessen, die einer Änderung bedürfen. Im aktuellen Bildungsbericht (vgl. Bildungsbericht 2010) sind die nicht zufriedenstellenden Lebenslagen wiederum deutlich dargestellt. Denen gilt es entgegenzutreten, um Benachteiligungen tatsächlich eindämmen zu können. Der Weg dahin kann über lokale Bildungslandschaften führen. Er muss Schritt für Schritt gegangen werden und sollte von politischem Willen der Verantwortlichen und permanenter Evaluation zum Zielabgleich begleitet werden.

Als eine wissenschaftlich fundierte Methode können „Kooperativ erstellte Wirkungsketten als Grundlage für Monitoring und Evaluation“ dienen (vgl. Baumheier 2009). Die Methode wird in den „Extended Schools“ in Großbritannien angewendet (siehe Abschnitt 3.3) und stellt in Einzelschritten einen Zusammenhang zwischen erreichten Zielen bzw. angestrebten Ergebnissen über die dafür unternommenen Aktivitäten und Leistungen mit der Bewertung über Indikatoren her.

Auch Werner Lindner spricht in seinem in den vorangegangenen Absätzen schon zitierten Vortrag trotz heftiger Kritik an den strukturellen und fiskalischen

Umständen im Bereich Bildung, Jugend und Schule, von Chancen, die lokale Bildungslandschaften bieten. Mit ihnen können überkommene Strukturen gelöst, Ressourcen gebündelt werden und sie können Kommunen in vielfältiger Weise stärken (vgl. Lindner, 2009, S. 13 f.).

3.5 Zusammenfassung struktureller Änderungen aus der Recherche

Mit den vorangegangenen Ausführungen, die über die Einschätzung der Evaluationen lokaler Bildungslandschaften sicher hinaus gingen, aber die Sinnhaftigkeit der in der Recherche eruierten Bemühungen überall vor Ort berühren, wendet sich die Arbeit wieder dem Untersuchungsgegenstand zu.

Nach einer ersten Einschätzung der betrachteten lokalen Bildungslandschaften im Abschnitt 3.1.2 und den Ausführungen zu Berichten über lokale Bildungslandschaften und Evaluationen zu lokalen Bildungslandschaften (Abschnitte 3.2 und 3.4) werden die strukturellen Änderungen im abschließenden Abschnitt des Recherchekapitels nun vertiefend dargestellt.

Dass die recherchierten lokalen Bildungslandschaften hinsichtlich des Grades der Kooperation und Vernetzung, der Um- und Neustrukturierungen und der Verbindlichkeit stark variieren, wurde bereits in der ersten Auswertung im Abschnitt 3.1.2 festgestellt. Die Kriterien wurden aufgrund des theoretischen Exkurses im Kapitel 2 entwickelt und beinhalten damit die derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisse hierzu. Daraus eine qualitative Bewertung der einzelnen lokalen Bildungslandschaft abzuleiten, erscheint jedoch nicht möglich.

So gibt es Beispiele, bei denen der Grad der Verbindlichkeit vergleichsweise niedrig ist und dennoch eine intensive Zusammenarbeit der am Bildungsnetzwerk Beteiligten stattfindet mit Einfluss auf die kommunale Politik und Verwaltung. Andere Beispiele zeigen tiefgreifende strukturelle Änderungen, in denen die Kommunen ihren gesamten Gestaltungsspielraum ausschöpfen (z. B. Neustrukturierung von Fachämtern in der Verwaltung, Neustrukturierung politischer Gremien). Nachhaltigkeit und Verbindlichkeit sind bei diesen lokalen Bildungslandschaften aufgrund der auf Dauer angelegten Um- und Neustrukturierungen gegeben. Es wurden keine Beispiele gefunden, bei denen solche strukturellen Veränderungen zurückgenommen wurden.

Allen recherchierten lokalen Bildungslandschaften ist gleich, dass Kooperationen und Netzwerke aufgebaut wurden, die einem Netzwerkmanagement unterliegen. Auch wenn die Netzwerke und ihr Management diverse Bezeichnungen haben und an unterschiedlichsten Stellen in der Kommune (außerhalb und innerhalb der Verwaltung) angesiedelt sind, so ist der Vernetzungsgedanke und dessen Steuerung ein Faktor, der beim Aufbau lokaler Bildungslandschaften Beachtung finden muss. Denn nur in der Vernetzung kann eine lokale Bildungslandschaft entstehen, da einer der ihr zugrunde liegenden Gedanken ist, die Bildungsorte der Zielgruppen zu koordinieren und zu vernetzen (siehe Kriterien 4 und 6 im Abschnitt 2.3).

Es werden demnach in allen lokalen Bildungslandschaften neue Strukturen geschaffen, die als Grundvoraussetzung für die Zusammenarbeit bildungsrelevanter Institutionen in den Kommunen dienen. Wenn solche neuen Strukturen als strukturelle Änderungen gewertet werden, ist damit die Eingangsthese bestätigt. Diese Bestätigung steht allerdings wieder unter dem Vorbehalt der Definition. Nur in der Definition lokaler Bildungslandschaften mit der Untersetzung durch qualitative Kriterien hat diese Aussage Bestand.

Zu erwähnen sind auch all jene Kooperationen und Vernetzungen, über die keine Veröffentlichungen vorliegen. Sicher existieren in vielen lokalen Zusammenhängen Kooperationen und Vernetzungen, die lokale Akteure, Mitarbeiter in Institutionen, die dem Feld der Bildung zuzuordnen sind, lokale Politiker und lokale Verwaltungen ins Leben gerufen haben. Vielleicht können diese Aktivitäten nicht allen qualitativen Kriterien (siehe Abschnitt 2.3) genügen, aber im Sinne der offenen Sichtweise für den Begriff lokale Bildungslandschaft stehen sie für Verbesserung der Bildung der Adressaten. Sie sollen an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, da aus ihnen bildungsrelevante Strukturen wachsen können, die einen positiven Bildungseinfluss auf die jeweiligen lokalen Zielgruppen ausüben.

Bemerkenswert ist hierbei, dass die Veröffentlichungen über lokale Bildungslandschaften oft zum Zeitpunkt des Auslaufens des Projektes enden. An dieser Stelle kann ohne eine Recherche vor Ort nur vermutet werden, ob dies tatsächlich das Ende der Bemühungen um die Etablierung lokaler Bildungslandschaften bedeutet oder ob nur die Präsentation, oft in Projekten vorgeschrieben, in

den Hintergrund gedrängt wurde und die Weiterentwicklung vor Ort dennoch erfolgt. Hier wären weiterführende Untersuchungen angebracht, denn gerade Erkenntnisse darüber, wie die Weiterentwicklung lokaler Bildungslandschaften nach dem Ende eines Projektes, an dem Kommunen teilgenommen haben verläuft, brächten Aufschlüsse über die tatsächliche Nachhaltigkeit und die dafür notwendigen strukturellen Änderungen.

Als letzter Aspekt sei die Motivation zur Errichtung einer lokalen Bildungslandschaft hinterfragt, denn sie ist für die Frage nach der Nachhaltigkeit von wesentlicher Bedeutung. Weil bei der Untersuchung festzustellen war, dass oftmals der Aufbau lokaler Bildungslandschaften in Projekten vonstatten geht, die gefördert sind und annehmbar das Motiv für das Handeln in einer Kommune darstellten, ist eine Betrachtung des Bestehens der Bildungslandschaft nach Projekt- (und Förder-) ende ratsam. Denn letztendlich scheiden sich an dieser Stelle die Wege zwischen dem tatsächlichen kommunalen Willen zum Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft und dem Willen, zeitweilige Vorteile durch geförderte Projekte zu erhalten, ohne dem Ziel einer lokalen Bildungslandschaft näher kommen zu wollen. Nur wenn die Bemühungen im Rahmen des jeweiligen Projektes nach der Beendigung weitergeführt werden, gerade auch durch eine gesicherte Anschlussfinanzierung, kann von Nachhaltigkeit gesprochen werden.

Für lokale Bildungslandschaften, deren Grad der Verbindlichkeit durch die Einbettung in kommunale Strukturen hoch einzuschätzen ist, gibt es öfter Folgeregelungen. Als Beispiel hierfür dienen wiederum die lokalen Bildungslandschaften „Bildungsstadt Arnsberg“ und „Bildungsregion Ravensburg“, in denen es gelungen ist, über das Ende der Förderprogramme hinaus Anschlussfinanzierungen zu finden. Hinzu kommt, dass durch die Umstrukturierung der Fachbereiche per se die dadurch gebildete Struktur für Bildung im Rahmen kommunaler Verwaltung Bestand hat. Dieser Fakt stellt eine gute Überleitung zum Kapitel 4 dar, in dem genau diese qualitativen Einschätzungen betrachtet werden.

4. Qualitative Betrachtung von lokalen Bildungslandschaften

In diesem Teil der Arbeit werden die in Kapitel 2 in der Theorie erörterten qualitativen Kriterien lokaler Bildungslandschaften mit den in Kapitel 3 recherchierten lokalen Bildungslandschaften abgeglichen. Die festgestellten Unterschiede in den Strukturen der untersuchten lokalen Bildungslandschaften sollen mittels eines Strukturrasters kategorisiert werden. Zuvor muss eine Betrachtung der Kriterien für ein solches Strukturraster erfolgen.

Ziel soll sein, durch Einordnung lokaler Bildungslandschaften und ihrer jeweiligen Strukturen in das Strukturraster einen Aufschluss darüber zu erhalten, welche Nachhaltigkeit im Ausbau der Strukturen dafür angestrebt wird.

4.1 Kriterien für die Entwicklung eines Strukturrasters für lokale Bildungslandschaften

Zur Entwicklung eines Rasters zur strukturellen Einordnung lokaler Bildungslandschaften werden die im Abschnitt 2.3 aufgestellten Kriterien mit den untersuchten lokalen Bildungslandschaften in Verbindung gebracht. Die Kriterien, die den Begriff „Lokale Bildungslandschaft“ eingrenzen und qualitativ untersetzen, sind Grundlage zur Bewertung der Strukturen.

Bezüglich verankerter Strukturen erscheinen die Kriterien

- langfristig,
- auf gemeinsames planvolles Handeln abzielend
- und kommunalpolitisch gewollte Netzwerke

als wichtig für strukturelle Änderungen.

Eine auf lange Frist angelegte lokale Bildungslandschaft kann die Entsprechung dafür in den implementierten Strukturen finden. Umstrukturierte Fachverwaltungen beispielsweise weisen auf gewollte Langfristigkeit hin. Der schon oft beschriebene politische Wille aller Beteiligten in der Kommune ist zwar auf der einen Seite Voraussetzung, um mit dem Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft überhaupt zu beginnen, aber er kann auch durch die Umstrukturierung

der lokalen politischen Gremien fest verankert werden, so dass auch Veränderungen in der politischen Strömung das Gesamtprojekt nicht sofort gefährden.

In der Tiefe der Kooperation und Netzwerkarbeit und der Effizienz des Netzwerkmanagements spiegelt sich das gemeinsame planvolle Handeln wider. Auch hier kann beispielsweise durch Ansiedlung des Netzwerkmanagements in der kommunalen Verwaltung oder durch festgelegte Einflussnahme auf gemeinsame Schul-, Jugend- und Sozialplanung eine strukturelle Sicherheit innerhalb der lokalen Bildungslandschaft erreicht werden.

Die Fragen aus dem Abschnitt 2.5

- Wie ausgeprägt ist der Grad der Kooperation und der Vernetzung?
- Gibt es Um- oder Neustrukturierungen innerhalb politischer Gremien und kommunaler Verwaltungen?
- Wie hoch ist der Grad der Verbindlichkeit der geänderten oder aufgebauten Strukturen für eine lokale Bildungslandschaft?

untersetzen die Kriterien in der Tiefe. Mit der Bewertung der Grade kann im Strukturraster konkret die Frage nach der Nachhaltigkeit der eingeführten strukturellen Änderungen geprüft werden. Damit entsteht erst eine Rasterung, die Aussagen über die jeweilige konkrete Struktur enthält und sich dadurch von anderen implementierten Strukturen in lokalen Bildungslandschaften abgrenzt.

Das entwickelte Strukturraster sagt nur etwas über die tatsächlich vorhandenen strukturellen Änderungen aus. Mit der Einordnung einer Bildungslandschaft in das Strukturraster erfolgt zunächst keine Auf- oder Abwertung. Auch Bildungslandschaften mit wenig Verbindlichkeit der aufgebauten Strukturen können, wenn der Wille aller Beteiligten zur gemeinsamen Gestaltung ungebrochen ist, nachhaltig und andauernd ihre Wirkung entfalten. Es muss aber gesehen werden, dass ein hoher Grad an Verbindlichkeit Sicherheit für die beständige Weiterentwicklung der Bildungslandschaft schafft. Denn schnell sind tagesaktuelle Problemlagen vorhanden, die den notwendigen gemeinsamen Willen schwächen können. In diesem Fall sind fest verankerte Strukturen für den Bestand einer lokalen Bildungslandschaft günstiger.

Es darf an dieser Stelle durch die Entwicklung des Strukturrasters keine Verallgemeinerung stattfinden. Jede lokale Bildungslandschaft hat ihre eigenen, dem jeweiligen lokalen Raum angepassten Strukturen. Es ist ja gerade die loka-

le, die kommunale Dimension, die durch lokale Bildungslandschaften gestärkt werden soll. Die Bedürfnisse der Menschen vor Ort, ihre Beteiligung und die Allzuständigkeit und das Selbstverwaltungsrecht der Kommunen (siehe Abschnitt 2.4.1) lassen Strukturen vor Ort unverwechselbar entstehen.

Neben der anhand der Kriterien entwickelten Einschätzung der Strukturen von lokalen Bildungslandschaften wird parallel der Aspekt bedient, dass es keine allgemeingültige Definition gibt und auch der offene Ansatz seine Berechtigung hat. Damit kann das Strukturraster die ganze Bandbreite möglicher Bildungslandschaften umfassen. Es ist allerdings notwendig, den Ansatz für die Bewertung von lokalen Bildungslandschaften (offen oder über Kriterien eingegrenzt) bei der Erstellung der einzelnen Ebenen vor Augen zu haben, um einen klaren Bezug in der Bewertung von Strukturen vorzunehmen.

4.2 Entwicklung eines Strukturrasters für lokale Bildungslandschaften

Die Entwicklung des Strukturrasters erfolgt in den Stufen 0 bis 6. Dabei steht das Strukturraster 0 für nicht geänderte Strukturen und das Strukturraster 6 für die am deutlichsten geänderten Strukturen. Eine Einteilung in sechs Ebenen erscheint hier angemessen, denn damit können alle strukturellen Varianten erfasst werden.

Strukturraster 0: keine Kooperation

Beim Strukturraster 0 existiert keine Kooperation zwischen bildungsrelevanten Institutionen. Dieser Fall muss der Vollständigkeit halber in das Strukturraster einbezogen werden. Es ist allerdings kaum vorstellbar, da aus der empirischen Erfahrung dem Autor im Feld der Jugendhilfe kein solcher Zustand bekannt ist, bei dem es keinerlei Vernetzung oder irgendwie geartete Zusammenarbeit gibt. Allerdings wären solche Fälle auch nicht dokumentiert, da es dafür keinen Anlass gäbe. Somit können sie nicht ausgeschlossen werden.

Strukturraster 1: Kooperation der handelnden Akteure an der Basis

Im Gegensatz zum unwahrscheinlichen Fall des Strukturrasters 0 umfasst das Strukturraster 1 alle lokalen, sozialraumbezogene Aktivitäten und Koopera-

tionen, die von Akteuren an der Basis ausgehen. Dazu gehört die Zusammenarbeit bei konkreten Themen, der fachliche Austausch, das gegenseitige Helfen bis hin zu einfachen Kooperationen, beispielsweise bei Ganztagsangeboten zwischen Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen. Diese Form der Zusammenarbeit findet allerorten statt, ohne dass dies überregional Veröffentlichung fände. Als Bildungslandschaft kann das Strukturraster 1 allerdings nur bezeichnet werden, wenn der offene Ansatz zur Beschreibung lokaler Bildungslandschaften angewendet wird. Zwar bestehen auch hier durchaus Vernetzungen, beispielsweise über Arbeitsgemeinschaften nach §78 SGB VIII, aber im Unterschied zu den folgenden Strukturrastern gehen die Aktivitäten von der Basis aus. Kommunalpolitischer Wille ist hierfür nicht erforderlich, weil nur die Möglichkeiten von Kooperationen ohne verbindlichen Charakter zwischen Einrichtungen genutzt werden. Als separates Strukturraster ist dieser Zustand der Kooperation an der Basis aber außerordentlich wichtig, kann er doch die Grundlage für den Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft, die sich an den eingrenzenden Kriterien orientiert, bedeuten.

Strukturraster 2: Vernetzung außerhalb bestehender Strukturen

Ab der Ebene des Strukturrasters 2 wird der Begriff der Bildungslandschaft verwendet, der in den im Abschnitt 2.3 beschriebenen und im vorhergehenden Abschnitt vertieften qualitativen Kriterien zugrunde liegt. Hier geht es um konkrete Vernetzung, um Erfassung aller lokaler bildungsrelevanter Ressourcen, um die Schaffung von steuernden Gremien, die die Beteiligung am Netzwerk managen, um Bildungsberatung, um Empfehlungen für kommunale Planungen und um Bildungsmarketing, die den Zielgruppen das Bildungsnetzwerk nahebringen. Es können konkrete Kooperationen zwischen Beteiligten am Netzwerk vereinbart werden. Allerdings gibt es keine direkte Einbindung in bestehende Strukturen der kommunalen Verwaltung und Politik. Das zu bildende Netzwerk entsteht außerhalb der bestehenden Strukturen ohne ihre Teilnahme. Es bleibt diesen Netzwerken eine beratende und empfehlende Funktion. Es gibt keine verbindlichen Regelungen.

Strukturraster 3: unverbindliche Zusammenarbeit in bestehenden Strukturen

Der Unterschied zum Strukturraster 2 ist gering. Es gelten die gleichen Funktionen des Bildungsnetzwerkes. Steuernde Gremien sind allerdings in die bestehenden Strukturen eingebunden, beispielsweise eine lokale Steuergruppe als Stabstelle in der Verwaltungsspitze. Allerdings ist das gebildete Netzwerk wiederum neben bestehenden Strukturen zu verorten, die nicht in das Netzwerk eingebunden sind, auch verbindliche Regelungen sind nicht vereinbart. Die Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse der kommunalen Politik und Verwaltung erhöht sich aber durch die unmittelbare Nähe des Bildungsnetzwerkes.

Strukturraster 4: Vernetzung innerhalb bestehender Strukturen

Im Strukturraster 4 befinden sich kommunale Verwaltung und Politik im Bildungsnetzwerk. Der Grad der Vernetzung erreicht damit eine höhere Stufe, weil tatsächlich alle bildungsrelevanten Institutionen und bestehenden Strukturen eingebunden sind. Somit wird ein Netzwerk aufgebaut, das keine Kommunikationsverluste durch parallele Strukturen aufweist. Innerhalb des Netzwerkes können Kommunikationsverluste entstehen und mit gutem Netzwerkmanagement vermindert werden. Die beratende und empfehlende Funktion besteht hier ebenfalls ohne verbindlichen Charakter, aber die Entscheidungsträger befinden sich im Netzwerk und haben somit leichten Zugang zu erreichten Ergebnissen der Netzwerkarbeit, beispielsweise hinsichtlich der Ausrichtung auf eine koordinierte Jugend- und Bildungspolitik.

Strukturraster 5: verbindliche Zusammenarbeit in bestehenden Strukturen

Im Strukturraster 5 erfährt die Verbindlichkeit erheblichen Zuwachs. Es existiert nicht nur das Bildungsnetzwerk mit steuernden Gremien, in das alle Institutionen einschließlich der lokalen Verwaltung und Politik eingebunden sind, sondern im Netzwerk werden verbindliche Vereinbarungen der Zusammenarbeit getroffen. Beispielsweise kann in der Schul-, Jugend- und Sozialplanung verbindlicher Einfluss durch die Netzwerkarbeit genommen werden. Die festen Kooperationen sind derart vereinbart, dass sie bindenden Charakter für Politik und Verwaltung haben.

Strukturraster 6: Umstrukturierung bestehender Strukturen

Im letzten Strukturraster sind alle Umstrukturierungen lokaler politischer und Verwaltungsgremien eingeordnet. Für die Erreichung der Ziele der lokalen Bildungslandschaft werden Strukturen geändert. Als Beispiel hierfür sei die Errichtung von Fachämtern genannt, die ehemals getrennte Fachverwaltungen zusammenfassen, z.B. ein Amt für Bildung, in dem das Schulverwaltungsamt und das Jugendamt integriert wurden. In politischen Gremien kann dem Beispiel folgend die Zusammenlegung des Jugendhilfe- und des Schulausschusses genannt werden. Da diese neuen Strukturen hoheitliche Aufgaben besitzen, ist der Grad der Verbindlichkeit am höchsten.

Zusammenfassend kann das Strukturraster über die Bildungslandschaften gelegt werden und eine Einordnung bezüglich der Strukturen erfolgen. Es steht hiermit ein Instrument zur Verfügung, das die sehr unterschiedlich ausgeprägten Strukturen in lokalen Bildungseinrichtungen ordnet und übersichtlich gestaltet.

Die Verbindlichkeit der errichteten Strukturen steigt mit jeder Ebene des Strukturrasters und damit auch die Nachhaltigkeit der angelegten Strukturen, weil ihre Rückführung zwar nicht unmöglich, aber unwahrscheinlicher ist. Eine qualitative Aussage kann dahingehend getroffen werden, dass die strukturelle Ausrichtung an den Zielen einer lokalen Bildungslandschaft mit jeder Ebene ebenfalls steigt, denn wenn die Vernetzung bereits in der Struktur der Fachverwaltung angelegt ist, wird sie zielgenauer die Vorgaben der lokalen Bildungslandschaft erfüllen.

4.3 Einordnung der recherchierten lokalen Bildungslandschaften in das Strukturraster

Der Praxistest kann für die Anwendung des Strukturrasters in diesem Abschnitt folgen. Alle im Abschnitt 3.1 eruierten Bildungslandschaften werden nun dem Strukturraster zugeordnet:

Strukturraster 2: Vernetzung außerhalb bestehender Strukturen

- Dresdner Bildungsbahnen (6)

Strukturraster 3: unverbindliche Zusammenarbeit in bestehenden Strukturen

- Bildungslandschaft Sächsische Schweiz-Osterzgebirge (2)

Strukturraster 4: Vernetzung innerhalb bestehender Strukturen

- Bildungslandschaft Mühlhausen (1)
- Bildungsstadt Erfurt – Lernen vor Ort (5)
- Weinheimer Bildungskette (8)
- Zörbiger Bildungslandschaft (9)

Strukturraster 5: verbindliche Zusammenarbeit in bestehenden Strukturen

- Bildungsregion Ravensburg (3)

Strukturraster 6: Umstrukturierung bestehender Strukturen

- Bildungsstadt Arnshausen (4)
- Schulstadt Dortmund (7)

Wie schon im vorhergehenden Abschnitt beschrieben, finden sich in Strukturraster 0 und 1 keine lokalen Bildungslandschaften, da bei Strukturraster 0 kaum Einträge zu finden sein werden und in beiden Ebenen Veröffentlichungen von überregionalem Interesse nicht vorhanden sind.

Bei Strukturraster 3 bis 6 fällt auf, dass die Anzahl der lokalen Bildungslandschaften mit steigendem Raster abnimmt. Den Schritt, strukturelle Änderungen zu wagen, gehen offensichtlich wenige Kommunen, obwohl es im Sinne der qualitativen Kriterien hinsichtlich Langfristigkeit, gemeinsamen Handelns und kommunalpolitisch gewolltem Netzwerk angezeigt wäre.

Inwieweit die Änderung der Strukturen unerlässlich ist, wie dies sich hier andeutet, sei nun im nächsten Kapitel dargestellt.

5. Notwendige strukturelle Veränderungen für lokale Bildungslandschaften

Die Änderungen von Strukturen beim Aufbau lokaler Bildungslandschaften wurden in den vorhergehenden Kapiteln von vielen Seiten betrachtet. Die These aus der Einleitung dieser Arbeit fand allerdings noch keine eindeutige Antwort. „Bildungslandschaften brauchen Strukturen“ – kann diese These bestätigt werden?

Ein Fakt zieht sich durch die gesamte Arbeit: Es gibt keine feste Definition für Bildungslandschaften. Bildung findet bei Verwendung eines ganzheitlichen Bildungsbegriffes überall statt, Bildungsorte gibt es überall und jeder hat in dieser Betrachtungsweise sogar seine eigene Bildungslandschaft (vgl. Sturzenhecker, 2009). Dafür braucht es keine gesonderten oder geänderten Strukturen, die vorhandenen werden genutzt oder nicht.

Aber die Probleme, die beim Thema Bildung in Deutschland anstehen, können so nicht gelöst werden. Also muss ein Rahmen gesetzt werden, der eine Eingrenzung und eine qualitative Komponente in die Diskussion bringt. Aus diesem Grund finden sich in der Fachliteratur gehäuft Meinungen, die den qualitativen Ansatz vertreten (vgl. Bleckmann/Durdel, 2009, vgl. Luthe, 2009).

Dieser ist im Kapitel zwei ausreichend beschrieben worden und dient nun als Voraussetzung für die Bestätigung der These. Nur im Zusammenhang mit einer qualitativen Eingrenzung des Begriffes lokale Bildungslandschaften erlangen die folgenden Ausführungen Richtigkeit.

5.1 Notwendige strukturelle Veränderungen und das Strukturraster

Im Strukturraster wurden alle recherchierten lokalen Bildungslandschaften in die Ebenen 3 bis 6 eingeordnet. Für diese Ebenen gelten laut den Beschreibungen im Abschnitt 4.2 die eingrenzenden qualitativen Kriterien für lokale Bildungslandschaften. Damit ist die Betrachtung auf einem einheitlichen Stand.

Es ist bereits die Feststellung getroffen worden, dass in jeder recherchierten Bildungslandschaft zusätzliche Strukturen vorhanden sind. Um das Netzwerk für die Bildungslandschaft zu errichten, werden Strukturen benötigt, die den Aufbau bewerkstelligen, gleich, ob sie aus bestehenden Strukturen oder als zusätzliche Struktur von außen kommen.

Hinzu kommt, dass in jeder lokalen Bildungslandschaft eine Stelle existiert, die steuernde Funktion inne hat. Auch die Steuerfunktion für das sich bildende Netzwerk gehört zu neu zu errichtenden Strukturen.

Wenn bei der Etablierung lokaler Bildungslandschaften neue Strukturen, die das Bildungsnetzwerk herstellen bei jeder Bildungslandschaft generiert wird, bedeutet dies eine erste Bestätigung der Eingangsthese. In jedem Falle werden Netzwerkstrukturen gebraucht, da ansonsten das Kriterium der kommunalpolitisch gewollten Netzwerke zum Thema Bildung nicht erfüllt wird.

5.2 Notwendige strukturelle Veränderungen und qualitative Kriterien

Bei der konsequenten Anwendung der den Begriff Bildungslandschaft eingrenzenden qualitativen Kriterien findet sich eine weitere Bestätigung der Eingangsthese. Es wird Bezug auf die bereits im Abschnitt 4.1 ausgewählten strukturelevanten Kriterien genommen:

- langfristig,
- auf gemeinsames planvolles Handeln abzielend,
- kommunalpolitisch gewollte Netzwerke

Die Langfristigkeit für eine lokale Bildungslandschaft kann nur gegeben sein, wenn die etablierten Strukturen nicht kurzfristig geändert werden können. Dies kann auch bei unverbindlicher Zusammenarbeit in einer lokalen Bildungslandschaft der Fall sein, wenn sich die Akteure einig sind, aber es gibt weniger Sicherheit. Je klarer und verbindlicher die Strukturen für die Bildungslandschaft geändert werden, um so unwahrscheinlicher ist eine Rückkehr zu alten Modellen oder eine Auflösung der lokalen Bildungslandschaft.

Gemeinsames planvolles Handeln als ein weiteres Kriterium wird zumindest einfacher, wenn auch die Strukturen auch auf dieses gemeinsame Arbeiten ausgelegt sind. In gemeinsamen Ausschüssen oder in gemeinsamen Fachver-

waltungen zum Thema Bildung ist gemeinsames Handeln definitiv begünstigt. Planvolles Herangehen lässt sich gemeinsam besser gestalten. Es gibt weniger Kommunikationsverluste durch direkten Kontakt, die Methoden und Herangehensweisen der Partner werden transparenter, eine gemeinsame Planung der Bildungsfelder ist effizienter.

Der kommunalpolitische Wille lässt sich in einer starken und tiefgehenden Vernetzung am besten verankern. Dieser Punkt ist wohl einer der heikelsten, weil ein Wille noch keine Verbindlichkeit erzeugen kann. Wenn dieser gemeinsame Wille aber einmal entwickelt ist, sollte alles unternommen werden, um ihn mit entsprechenden Strukturen zu untermauern.

In der Auswertung der qualitativen Kriterien zeigt sich im Ergebnis, dass lokale Bildungslandschaften Strukturen brauchen. Nur mit Strukturen, die im Strukturraster möglichst in Richtung Ebene 6 angesiedelt sind, lassen sich die qualitativen Kriterien auch umsetzen. Somit findet in diesem zweiten Punkt die Eingangsthese Bestätigung.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Wozu eigentlich der ganze Aufwand? Können die Akteure vor Ort nicht einfach das Beste aus den gegebenen Umständen machen, im Sinne eines „best practice“? Müssen wirklich in allen staatlichen Ebenen Strukturen geändert werden? Kommt bei dem ganzen Aufwand eigentlich irgendetwas heraus?

Es ist nachvollziehbar, wenn sich dem Leser derartige Fragen aufdrängen. Die Materie lokale Bildungslandschaft ist so umfassend und im Detail kompliziert, dass der Mut schnell schwinden kann.

Aber schließlich kann ein „Weiter so!“ auch keine Lösung sein. Denn bisher bleibt stehen, dass sich Deutschland vom „PISA-Schock“ nur schwer erholt, auch, weil die neuerlichen Studien nur leichte Verbesserungen zeigen. Es bleiben Probleme, die mit herkömmlichen Bildungsansätzen und Strukturen offenbar nicht lösbar sind. Als Beispiel hierfür diene erneut die durchgängig auch im jüngsten Bildungsbericht (vgl. Bildungsbericht 2010) getroffene Feststellung, dass in diesem Land Bildung überdurchschnittlich von der sozialen Herkunft abhängt.

Alleine dieser Fakt dürfte genügen, keine Anstrengung zu unterlassen, wenigstens den Versuch zu wagen, an überkommenen Strukturen zu rütteln, die offensichtlich den aktuellen Anforderungen nicht mehr entsprechen. Dabei geht es keinesfalls darum, nun blinden Aktionismus walten zu lassen.

Lokale Bildungslandschaften stellen eine Möglichkeit dar, die Bildung, die die Menschen in diesem Land brauchen, ihnen auch nahe zu bringen. Dafür lohnt es sich, vor Ort zusammenzuarbeiten, den in dieser Arbeit oft zitierten kommunalpolitischen Willen aufzubauen.

Um die Rahmenbedingungen stimmig zu machen, sollten in den Kommunen strukturelle Veränderungen angegangen werden. Den eingrenzenden qualitativen Kriterien gemäß ist dies unumgänglich. Im Aufbau von Netzwerken für Bildung, die lokalen Bildungslandschaften systemimmanent sind, entstehen auf alle Fälle Strukturen, die gleich an die Entscheidungsstellen herangeführt werden sollten, damit erneute Reibungsverluste vermieden werden. Neue Strukturen und seien sie neben den bestehenden verankert, entstehen dabei definitiv.

Die jetzt vorliegenden ersten Erkenntnisse des kurzen Zeitraumes, in dem lokale Bildungslandschaften erprobt wurden, sollten wahrgenommen werden. Wie im Abschnitt 3.4 bereits dargelegt, wird es bei aller Schwierigkeit, derart komplexe Prozesse zu beschreiben und ihre Wirkungen festzumachen, Methoden geben, die genau das leisten. Hier bietet sich der Wissenschaft eine große Aufgabe, die Prozesse zu begleiten, um ihnen zum Erfolg zu verhelfen.

Als Beweis für die Ernsthaftigkeit der Diskussion zum Thema Bildung sollten sich alle Verantwortlichen von der Bundespolitik bis zur Basis in den Bildungsinstitutionen aufmachen, gemeinsam für die Rahmenbedingungen zu sorgen, die endlich die Unzulänglichkeiten im Bildungssystem Deutschlands überwinden helfen.

Bildung bedeutet Zukunft. Im Interesse aller, die sich täglich bilden wollen, lohnen sich die Anstrengungen, gemeinsam, planvoll, langfristig, lokal.

7. Literaturverzeichnis

- Arnscheid, Rüdiger (2008): Evaluation der Regionalen Steuergruppe im Projekt Bildungsregion Ravensburg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, 05.12.2008
http://www.kjh-Hohenegg.de/servlet/PB/show/1377259_I1/Evaluation%20Region%20Ravensburg%2005.12.08.pdf, Verfügbar am 08.06.2010
- Baumheier, Ulrike (2009): Kommunale Bildungslandschaften als Untersuchungsgegenstand, Vortrag am 01.12.2009 im Münster
http://www.ganztag-blk.de/test/upload/pdf/veranstaltungen/modul_d_presentation_baumheier.pdf, verfügbar am 25.06.2010
- Baumheier, Ulrike, Warssewa, Günther (2009): Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung, In: Bleckmann, Peter, Durdel, Anja (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-36
- Bildungsbericht (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag
http://www.bildungsbericht.de/daten_2010/bb_2010.pdf, verfügbar am 19.06.2010
- Bildungsregion Baden-Württemberg (2010): Internetpräsenz des Impulsprogramms Bildungsregionen, Landesregierung Baden-Württemberg, 2010
<http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsregionen/>, verfügbar am 25.06.2010
- Bleckmann, P., Durdel, A. (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- BMFSFJ (2005): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssitu-

ation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland

http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf, verfügbar am 25.06.2010

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22. und 23. November 2007

http://ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf, verfügbar am 22.06.2010

Deutsches Jugendinstitut 2010, Projekt: Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Deutsches Jugendinstitut e.V.

<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595&Jump1=LINKS&Jump2=6>, verfügbar am 25.06.2010

Europäische Grundrechtecharta (2007): Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2007/C 303/01), Amtsblatt der Europäischen Union vom 14.12.2007, deutsche Ausgabe

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:303:0001:0016:DE:PDF>, verfügbar am 25.06.2010

Grundgesetz: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Stand 19. März 2009,

<http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html>, verfügbar am 25.06.2010

Lernen vor Ort (2010): Internetpräsenz des Projektes Lernen vor Ort, Bundesministerium für Forschung und Bildung, 2010

<http://www.lernen-vor-ort.info/index.php>, verfügbar am 26.06.2010

Lernende Regionen (2010): Internetpräsenz des Projektes lernende Regionen – Förderung von Netzwerken, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010

<http://www.lernende-regionen.info/dlr/index.php>, verfügbar am 25.06.2010

Lindner, Werner (2009): Kooperation von Jugendverband und Schule im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften – Neue Herausforderungen und

- alte Verlegenheiten, Vortrag bei der Landeskonferenz SJD – Die Falken – Landesverband NRW in Gelsenkirchen, 12.09.2009
<http://www.aba-fachverband.org/index.php?id=978>, verfügbar am 25.06.2010
- Luthe, E.-W., (2009): Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen, Berlin, Erich Schmidt Verlag
- Mack, W. (2006): Mack, W., Harder, A., Kelö, J., Wach, K.: Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht, 2006, Deutsches Jugendinstitut e.V.
http://www.dji.de/bibs/Projektbericht_Bildungslandschaften_Mack.pdf, verfügbar am 25.06.2010
- Mack, W. (2009): Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften, In: Bleckmann, P., Durdel, A. (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57-65
- Maritzen, N. 2006: Vortrag an der Universität Wien am 23. September 2006 „Standards im Rahmen eines nationalen Bildungsmonitorings? - die Entwicklung in Deutschland“
http://imst.uni-klu.ac.at/tagung2006/sym/programm/vortrag_norbert_maritzen.pdf, verfügbar am 22.06.2010
- Maykus, S. (2009): Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bleckmann, P., Durdel, A. (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-55
- Memorandum über lebenslanges Lernen (2002): Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über lebenslanges Lernen, SEK(2000) 1832, 30.10.2000, Brüssel
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>, verfügbar am 25.06.2010
- Müller, B. (2006): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend, 54. Jg., Heft 7/8, S. 295-302

- Münchmeier, R., Otto, H.-U, Rabe-Kleberg, U. (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Jugendhilfe und Bildung. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums
http://www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2009/bildung_allgemein/BJK_Streitschrift_Zukunftsf%20E4higkeit_2001.pdf, verfügbar am 30.08.2009
- SEIS: Selbstevaluation in Schulen, SEIS Deutschland beim Niedersächsischen Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS),
<http://www.seis-deutschland.de/>, verfügbar am 28.06.2010
- Stolz, H.-J. (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, H.-U., Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, München, S. 114–130
- Stolz, H.-J. (2009): Die Perspektive der dezentrierten Ganztagsbildung. In: Bleckmann, P., Durdel, A. (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-119
- Sturzenhecker, B., (2007): Kinder- und Jugendarbeit ist erfolgreich. In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit 1/2007
http://www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2007/Sturzenhecker_Jugendarbeit-erfolgreich.pdf, verfügbar am 30.08.2009
- Sturzenhecker, B. (2009): Bildungslandschaften wahrnehmen und analysieren. In: Zwischen Schule und Freizeit - Expedition zu den Bildungsorten von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil, Fachvortrag V. Schmidt, Fachtag GTA , Dresden, 16.01.2009
http://www.sachsen.ganztägig-lernen.de/Sachsen/Materialien/Veranstaltungen_2009/Expedition_Bildungsorte.aspx
verfügbar am 14.06.2010
- Thiersch, H. (2002): Bildung – alte und neue Aufgaben der sozialen Arbeit. In: Münchmeier, R., Otto, H.-U, Rabe-Kleberg, U. (2002): Bildung und Lebenskompetenz - Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen

8. Anlage: Liste der untersuchten lokalen Bildungslandschaften

Anlage: Alphabetische und nummerierte Liste der untersuchten lokalen Bildungslandschaften mit folgenden Angaben:

- a) Name der Bildungslandschaft
- b) Ziele
- c) Zielgruppen
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit
- e) Akteure
- f) Struktur: Grad der Kooperation und der Vernetzung (siehe Abschnitt 2.5)
- g) Struktur: Um- oder Neustrukturierungen (siehe Abschnitt 2.5)
- h) Struktur: Grad der Verbindlichkeit (siehe Abschnitt 2.5)
- i) Besonderheiten
- j) Quelle

1. Bildungslandschaft Mühlhausen
2. Bildungslandschaft Sächsische Schweiz-Osterzgebirge
3. Bildungsregion Ravensburg
4. Bildungsstadt Arnshausen
5. Bildungsstadt Erfurt – Lernen vor Ort
6. Dresdner Bildungsbahnen
7. Schulstadt Dortmund
8. Weinheimer Bildungskette
9. Zörringer Bildungslandschaft

1. Bildungslandschaft Mühlhausen

- a) Name der Bildungslandschaft: Bildungslandschaft Mühlhausen
- b) Ziele: Gestaltung von kommunalen Sozialräumen als entwicklungsfördernde Lern-Landschaften, als Kerne regionaler Identität und Heimatverbundenheit
- c) Zielgruppen: Kinder, Jugendliche, Familien
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit: Gestaltung von kommunalen Sozialräumen als entwicklungsfördernde Lern-Landschaften, Mühlhausen ist Pilotkommune im Modellprojekt Thüringer Bildungsmodell - Neue Lernkultur in Kommunen (nelecom), Projektlaufzeit 2 Jahre (2009/2010)
- e) Akteure: Kommune Mühlhausen, Thüringer Kultursministerium, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
- f) Grad der Kooperation und der Vernetzung: vernetzte Zusammenarbeit im Bildungsbereich, interdisziplinären Erfahrungsaustausch und gemeinsames Handeln, Zusammenwirken aller bestehenden Netzwerke (Bündnisse für Familie, Aktivitäten der Wirtschaft, der Verbände und Vereine, der Volkshochschulen, Senioren etc.)
- g) Um- oder Neustrukturierungen: strategische Steuerung, Steuergruppe aus Stadtverwaltung Mühlhausen, Schulen und sozialen und kulturellen Vereinen, parallele Struktur, Einfluss auf Lernmethoden in den einzelnen Einrichtungen
- h) Grad der Verbindlichkeit: Einfluss über Konsens
- i) Besonderheiten: inhaltliche Darstellungen in der Quelle sehr allgemein
- j) Quelle: <http://www.bildungslandschaft-muehlhausen.de/index.html>, verfügbar am 25.06.2010

2. Bildungslandschaft Sächsische Schweiz-Osterzgebirge

- a) Name der Bildungslandschaft: Bildungslandschaft Sächsische Schweiz-Osterzgebirge
- b) Ziele: strukturelle Ansätze zur Verbesserung der Integrationschancen Jugendlicher in Ausbildung oder Arbeit
- c) Zielgruppen: Jugendliche
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit: Netzwerkstrukturen vor Ort stärken, Angebote am Übergang Schule-Beruf effektiver gestalten, Regionale Übergangsmanagement (RÜM) im Rahmen des Bundesprogramms "Perspektive Berufsabschluss" bis März 2012
- e) Akteure: Verwaltung im Landkreis Sächsische Schweiz-Osterzgebirge, ARGE, Agentur für Arbeit, allgemeinbildende Schulen, Eltern- und Schülervertretungen, Wirtschaft, zahlreiche Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen, wissenschaftliche Begleitung durch das deutsche Jugendinstitut
- f) Grad der Kooperation und der Vernetzung: Steuerung über Steuergruppe Bildungslandschaft,
- g) Um- oder Neustrukturierungen: Vernetzung als parallele Struktur angelegt, angesiedelt beim Landratsamt Referat Wirtschaftsförderung
- h) Grad der Verbindlichkeit: Regionales Übergangsmanagement (RÜM), Abstimmung von Aktivitäten, Angeboten und Strukturen durch akteursübergreifende Kooperation, Information
- i) Besonderheiten:
- j) Quelle: <http://www.bildungslandschaft.eu/bildungslandschaft/index.html>, verfügbar am 25.06.2010

3. Bildungsregion Ravensburg

- a) Name der Bildungslandschaft: Bildungsregion Ravensburg
- b) Ziele: bestmöglichen Bildungserfolg für Kinder und Jugendliche in der Region Ravensburg, Bildungs- und Erziehungsangebote aufeinander abgestimmt, Schulen, Schulaufsicht, Schulträger und andere an Bildung und Erziehung beteiligte Partner bilden eine Verantwortungsgemeinschaft
- c) Zielgruppen: Kinder- und Jugendliche
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit: 2006 bis 2008 Projekt zur Entwicklung der Bildungslandschaft, Ziel feste Installierung, danach Integration in den Landkreis Ravensburg
- e) Akteure: Landkreis Ravensburg, Land Baden-Württemberg, Bertelsmann-Stiftung
- f) Grad der Kooperation und der Vernetzung: Steuerung über regionale Steuergruppe, Vernetzung über Bildungsbeirat (kommunale Fachämter, Schulen, Unternehmen, Kultur, Weiterbildungsträger, Schüler- und Elternvertretungen) Koordinierungsstelle regionales Bildungsbüro für Regionalkonferenzen, Arbeitskreise, Teilprojekte
- g) Um- oder Neustrukturierungen: Vernetzung als parallele Struktur angelegt, regionales Bildungsbüro als Sachgebiet im Amt für Kreisschulen und Bildung integriert mit eigener Kostenstelle, Innovationsfond für Vernetzung zwischen Schule und außerschulischen Partnern zur Projektförderung, Grundlage in Schulgesetzgebung des Landes Baden-Württemberg für „selbständige Schule“
- h) Grad der Verbindlichkeit: regionales Bildungsbüro als Sachgebiet, in der Vernetzung Konsens als Ziel, Netzwerkmanagement liegt beim regionalen Bildungsbüro
- i) Besonderheiten: Ausrichtung auf Region über die lokale Ebene hinaus, Evaluation der Schulen per SEIS (Selbstevaluation in Schulen)
- j) Quelle: http://www.landkreis-ravensburg.de/servlet/PB/menu/1208411_I1/index.html, verfügbar am 25.06.2010

4. Bildungsstadt Arnsberg

- a) Name der Bildungslandschaft: Bildungsstadt Arnsberg
- b) Ziele: Verbesserung von Schule und Unterricht durch Vernetzung, Bildung als Gemeinschaftsaufgabe, Ausbau zur "Modellstadt für Schule und Bildung"
- c) Zielgruppen: Kinder und Jugendliche, Familien
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit: „Lebendige Schule in einer lebendigen Stadt“ – Bertelsmannstiftung (abgeschlossen), „Selbstständige Schule“ – Landesmodellprojekt (NRW) (abgeschlossen), Ausbau zur "Modellstadt für Schule und Bildung"
- e) Akteure: Stadt Arnsberg
- f) Grad der Kooperation und der Vernetzung: Steuerung über Bildungsbüro, Lenkungsgruppe unter Teilnahme Verwaltung, Politik, Jugendhilfe, Schule etc., Fach- und Innovationskonferenzen, jährliche Bildungskonferenz
- g) Um- oder Neustrukturierungen: Fachverwaltung: Umstrukturierung in Fachbereich Jugend und Schule, Stabsstellen Schul- und Jugendhilfeplanung und Regionales Bildungsbüro in der Fachbereichsleitung, Ausschuss Schule und Jugend: formal Integration des Schulausschusses in den Jugendhilfeausschuss (wegen der Gesetzeslage nach SGB VIII), integrierte Schul- und Jugendhilfeplanung
- h) Grad der Verbindlichkeit: hoheitlich durch verbindliche Organisations- und Kommunikationsstrukturen im Fachbereich und Zusammenlegung Bildung betreffender Ausschüsse, Anreize setzende durch Öffentlichkeitsarbeit und Information der Bevölkerung über Ergebnisse der Arbeit in den Gremien, datenbasiertes Handeln
- i) Besonderheiten: Beteiligung an Bildungsregion Arnsberg-Werl – regionale Steuerungsgruppen + regionale Bildungsbüros
- j) Quelle: <http://www.bildungsstadt-arnsberg.de/>, verfügbar am 25.06.2010

5. Bildungsstadt Erfurt – Lernen vor Ort

- a) Name der Bildungslandschaft: Bildungsstadt Erfurt - Lernen vor Ort
- b) Ziele: Netzwerkgestaltung, Übergänge erleichtern
- c) Zielgruppen: Kinder, Jugendliche
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit: Teilnahme am Projekt "Bildungsstadt Erfurt - Lernen vor Ort" und "Weiterentwicklung der Thüringer Grundschulen zu offenen Ganztagschulen"
- e) Akteure: Stadt Erfurt, Verbundpartnern Thüringer Institut für Akademische Weiterbildung e.V., Bundesministerium für Bildung und Forschung
- f) Grad der Kooperation und der Vernetzung: Amt für Bildung koordiniert Teilnahme am Projekt "Bildungsstadt Erfurt - Lernen vor Ort"
- g) Um- oder Neustrukturierungen: Amt für Bildung im Dezernat Soziales, Bildung und Kultur mit Zuständigkeit für Schulen, Bildungsförderung, Bibliothek, Musikschule, Volkshochschule, Stabsstelle für "Lernen vor Ort" beim Oberbürgermeister
- h) Grad der Verbindlichkeit: in Amtsstruktur implementierte Aufgaben, Stabsstelle "Lernen vor Ort" beratende Funktion für den Oberbürgermeister
- i) Besonderheiten:
- j) Quelle: <http://www.erfurt.de/ef/de/>, verfügbar am 25.06.2010

6. Dresdner Bildungsbahnen

- a) Name der Bildungslandschaft: Dresdner Bildungsbahnen
- b) Ziele: Entwicklung und Erprobung eines ganzheitlichen kohärenten Bildungsmanagements, Ausgestaltung eines lokalen Systems für Bildung, Erziehung und Betreuung
- c) Zielgruppen: Bürger aller Altersgruppen
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit: Teilnahme am Förderprogramm „Lernen vor Ort“, 3 Jahre bis 2011, Option auf 2 Jahre Verlängerung
- e) Akteure: Landeshauptstadt Dresden, Qualifizierungs- und Arbeitsförderungsgesellschaft Dresden mbH, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
- f) Grad der Kooperation und der Vernetzung: Steuerung über Bildungsbüro, Kooperation mit allen relevanten Institutionen (Fachämter, Servicestellen, Bildungsinstitutionen, Wirtschaft und Forschung)
- g) Um- oder Neustrukturierungen: Vernetzung als parallele Struktur angelegt, Verständnis als zusätzliches Angebot, Arbeitskreis aus Vertretern der kommunalen Fachämter und externen Bildungsakteuren innerhalb des „Kommunalforums Wirtschaft und Arbeit Dresden“, Bildungsbüro als Stabsstelle bei der Oberbürgermeisterin
- h) Grad der Verbindlichkeit: Beratung, Information, Einflussnahme auf integrierte Fachplanung, Erstellen Bildungsatlas
- i) Besonderheiten: nicht als „Bildungslandschaft“ ausgewiesen, inhaltlich aber verankert
- j) Quelle: <http://www.lernen-vor-ort.info/de/228.php>, <http://www.dresden.de/de/02/or/anliegen/bildungsbuero.php?shortcut=lernen-vor-ort>, <http://www.bildungsbahnen.de/>, verfügbar am 25.06.2010

7. Schulstadt Dortmund

- a) Name der Bildungslandschaft: Schulstadt Dortmund
- b) Ziele: Förderung innovativer Schulentwicklung durch Bildungspartnerschaften, bedarfsorientiertes Bildungs- und Erziehungsangebot
- c) Zielgruppen: Kinder und Jugendliche, Familien
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit: Regionalisierung, Kommunalisierung von Bildungsaufgaben, Teilnahme am Projekt „selbständige Schule“ 2002 bis 2008
- e) Akteure: Stadt Arnsberg
- f) Grad der Kooperation und der Vernetzung: Steuerung über Bildungsbüro, Bildungskommission Dortmund seit 2000, bestehend aus politisch mandatierten Gremien, Verwaltung und zivilgesellschaftliche Institutionen, Familienprojekt Dortmund: ämterübergreifende Projektgruppe im Dezernat für Jugend, Schule und Soziales aus Jugend-, Schulverwaltungs- und Sozialamt
- g) Um- oder Neustrukturierungen: Regionales Bildungsbüro als operative Einheit beim Fachbereich Schule, Fachbereich Schule aus kommunalem Schulverwaltungsamt und staatlichem Schulamt
- h) Grad der Verbindlichkeit: beratende Funktion für den Oberbürgermeister, aufgegangen in „Verein zur Förderung innovativer Schulentwicklungen“
- i) Besonderheiten:
- j) Quelle: <http://www.dortmund.de/de/index.html>, verfügbar am 25.06.2010

8. Weinheimer Bildungskette

- a) Name der Bildungslandschaft: Weinheimer Bildungskette
- b) Ziele: Biografiebegleitende Förderkette in kommunaler Verantwortungsgemeinschaft, Übergänge gestalten
- c) Zielgruppen: Kinder, Jugendliche, später alle Altersgruppen
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit: Teilnahme am Projekt „Lebenswelt Schule“, Ausbau der Bildungskette bis in das Erwachsenenalter
- e) Akteure: Stadt Weinheim, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
- f) Grad der Kooperation und der Vernetzung: Netzwerk aus Kitas, Schulen, Jugendhilfe, Bildungseinrichtungen, Zusammenarbeit in Projekten
- g) Um- oder Neustrukturierungen: Lenkungsgruppe Weinheimer Bildungskette
- h) Grad der Verbindlichkeit: beratende Funktion für den Oberbürgermeister
- i) Besonderheiten:
- j) Quelle: <http://www.lebenswelt-schule.net/fileadmin/lebenswelten/dokumente/Weinheim.pdf>, verfügbar am 25.06.2010

9. Zörbiger Bildungslandschaft

- a) Name der Bildungslandschaft: Zörbiger Bildungslandschaft
- b) Ziele: Bildungsorte vernetzen, menschengerechte Profile entwickeln, regionale Versorgungslücken schließen, gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendhilfe, Eltern und Gemeinwesen
- c) Zielgruppen: Kinder, Jugendliche
- d) Motivation/Projektzugehörigkeit: Modellregion des Programms „Lernen vor Ort“
- e) Akteure: Stadt Zörbig, Bundesministerium für Bildung und Forschung
- f) Grad der Kooperation und der Vernetzung: Kooperationen der Bildungseinrichtungen vor Ort
- g) Um- oder Neustrukturierungen: im Fachbereich Bürgerdienste und zentrale Verwaltung integriert Schulen, Jugend, Freibad, Sport, Hort
- h) Grad der Verbindlichkeit: in Amtsstruktur implementierte Aufgaben
- i) Besonderheiten:
- j) Quelle: http://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/pdkonzeptzrbig82009_b.pdf, verfügbar am 25.06.2010

Erklärung zur selbständigen Anfertigung der Arbeit

Ich erkläre, das ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Dresden, 14. Juli 2010

Martin Kretschmar